

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Motivace začínajících učitelů na základních školách  
Motivation of beggining teachers in primary schools  
Lucie Kalábová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jana Marie Šafránková, Csc.  
Studijní program: Školský management  
Studijní obor: Specializace v Pedagogice

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Motivace začínajících učitelů na základních školách potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 12.4.2021

## **Poděkování**

Velice bych chtěla poděkovat své vedoucí práce doc. PhDr. Šafránkové, za její ochotu a vstřícnou spolupráci. A také bych chtěla velice poděkovat studentům bakalářských a magisterských oborů na pedagogických fakultách a začínajícím učitelům, kteří mi pomohli s vypracováním praktické části.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce je zaměřená na motivační faktory k profesi učitele na základní škole. Cílem práce je analýza názorů vybraných začínajících učitelů na profesi učitele a motivaci k této profesi a návrhy na možné změny. Problematika je zaměřena na zjištění názorů o motivaci studentů a absolventů pedagogické fakulty k pedagogickému vzdělání a výuce na základních školách. Praktická část vychází z dotazníkového šetření mezi novými mladými učiteli na základních školách, zaměřených především na jejich motivaci a rozhodování pro vysokoškolské vzdělání zaměřené na pedagogiku a profesi učitele na základní škole.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

personální management, motivace, profese učitele, začínající učitel, motivace k profes

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis is focused on the field of motivational factors and the profession of a primary school teacher. Focus on the analysis of beginning teachers about the teaching profession and the motivation for this profession and suggestions for possible changes. The issue is focused on finding out opinions about the motivation of students and graduates of the Faculty of Education for pedagogical education and teaching in primary schools. The practical part is based on a questionnaire survey among new young teachers in primary schools, focused primarily on their motivation and decision-making for higher education focused on pedagogy and the profession of primary school teacher

## **KEYWORDS**

personal management, motivation, profession of teacher, beggining teacher, motivation to the profession

## Obsah

Úvod .....	5
1.Učitel a jeho profese.....	6
1.1Základní škola.....	6
1.2Profese učitele.....	8
1.3Začínající učitel.....	12
2.Motivace k profesi učitele.....	15
2.1 Motivace.....	15
2.2 Teorie motivace.....	20
2.2.1Maslowova teorie potřeb.....	21
2.2.2 Herzbergova motivační teorie.....	22
2.2.3Vroomova motivační teorie.....	25
2.3 Motivace k práci.....	26
2.4 Motivace začínajícího učitele.....	29
2.4.1.Motivace k volbě učitelské profese.....	29
2.4.2.Motivační přístupy učitele ve světě.....	30
2.4.3. Problémy začínajících učitelů.....	31
3.Názory studentů a učitelů na jejich motivaci k profesi.....	33
3.1 Cíl praktické části.....	33
3.2 Použitá metodika a postup výzkumu.....	35
3.3 Výsledky dotazníkového šetření.....	36
3.4 Výsledky rozhovorů.....	60
3.5 Vyhodnocení předpokladů.....	66
3.6 Závěr.....	71
Seznam použité literatury.....	73

## Úvod

Témat pro zpracování bakalářské práce by bylo z oblasti školství určitě mnoho, proto jsem si vybrala téma, které se týká motivace začínajících učitelů, protože je to zajímavé téma problematiky českého školství. Téma jeho kvality je nyní velice aktuální a důležité. Kvalita školství ovlivňuje úroveň vzdělanosti obyvatelstva a na obojí mají dle mého názoru největší vliv učitelé.

Zájem o studium učitelství klesá, nebo spíše klesá počet studentů, kteří nastoupí do praxe.

Vstup do praxe je jedním z kritických období profesní dráhy učitele. Zároveň se jedná i o velice klíčové stadium, jelikož v něm dochází k hledání a utváření identity učitele. Vývoj posledních let ukazuje, jak velká část začínajících učitelů odchází z učitelské profese během svých prvních let v praxi.

Samozřejmostí je, že se nezkušený učitel během svých prvních let svého působení v praxi musí vypořádat s řadou problémů, které se týkají jak hlavních, tak doplňkových činností učitele. Proto je velice důležité rozpoznání těchto problémů, které potýkají učitele během prvních let ve výkonu učitelského povolání, může alespoň vést k jejich předcházení a usnadnit tak výchozí situaci začínajících učitelů. Zároveň znalost těchto obtíží může poskytnout důležité informace, které povedou ke zlepšení přípravy budoucích učitelů.

Bakalářská práce obsahuje dvě základní části, kdy první část je teoretická, která se týká teorie učitele, školy a motivace a druhá část je věnována výzkumu na téma motivace, kde se zabývám motivačními faktory učitelské profese.

Cílem mé bakalářské práce je zjistit, co nejvíce motivuje začínající učitele, kteří již nastoupili do praxe a motivaci studentů závěrečných ročníků, které praxe teprve čeká.

Výzkum je proveden ve dvou provedeních. První část je dotazníkové šetření se studenty pedagogických fakult a druhá část je rozhovor se dvěma začínajícími učiteli.

# 1. Učitel a jeho profese

## 1.1 Základní škola

Profese učitele se realizuje na škole. „Škola, jinak řečeno: škola-edukace ve školním prostředí, či výsledky (efekty) školní edukace“ (Průcha, 2017, s. 388).

Pojem školy chápe určitě každý trochu jinak, ale všichni se shodnou, že jde o určitou instituci, kde převážně dochází k určitému vzdělávání. Vzdělávání je samozřejmě důležitou funkcí školy, ale nejedná se pouze o ni. Škola pomáhá jedincům se začlenit do společnosti, připravit na budoucí život a pomáhá lidem prohlubovat jejich dovednosti a znalosti.

Škola je jistá instituce, která je ve veřejném nebo soukromém vlastnictví. V této instituci jsou žákům/studentům zprostředkovány díky výuce dovednosti a vědomosti, které jim mají umožnit samostatnou cestu životem, a to jak v rámci státního, tak i společenského uspořádání. Školy se nezávisle na svých žácích/studentech či učitelích nacházejí stále na stejném místě a směřují svou činnosti na příslušné formy výchovy a vzdělání (Průcha, 2017, s. 388).

Veškeré instituce, tak i škola má určité funkce. Jako nejlépe vystihující mi přijde tvrzení od Havlíkové et al. (1996), kteří tvrdí, že škola má několik edukačních funkcí a to tyto 4:

„*Funkce personalizační*“ - formování jedince k jeho samostatnosti, „*Funkce kvalifikační*“ – příprava mladých lidí znalostmi a dalšími dovednostmi, které jsou nutné pro pracovní úkony. „*Funkce socializační*“ - učí mladé lidi k určitému chování a názorům, sebereflexe a pohled na ostatní. „*Funkce integrační*“ - příprava nejen na profesní život ale i na politicko-veřejnou činnost-právní pořádek své země, orientace v ní i její kritika (Havlíková et al., 1996, In: Průcha, 2017, s. 390-391).

„*Jsou to vymezení velmi teoretická, ale nezbytná pro pochopení instituce školy v její komplexnosti*“ (Průcha, 2017, s. 391).

Důležitost školy dokládá i to, že její existence je zakotvena v ústavě. „*Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky, stanovuje v článku 33: 1) Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon 2) Občané mají právo na bezplatné vzdělávání v základních a středních školách,*

*podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách“ (Průcha,2017, s.388).*

## **Základní škola dle zákona**

Cíle základního vzdělávání

Dle 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Hlava II

### **§ 44**

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základně byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účelně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

### **§ 45 Stupně vzdělání**

Stupeň základního vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání na základní škole, na nižším stupni šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo v odpovídající části osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Stupeň základního vzdělání se získá po splnění povinné školní docházky rovněž s úspěšným ukončením kursu pro získání základního vzdělání uskutečněného v základní nebo střední škole.

(2) Ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální získá žák základy vzdělání



## 1.2 Profese učitele

*„Profese učitele je jednou z nejstarších v kulturních dějinách lidstva a již v antickém světě byla jasně vyčleněna mezi jinými profesemi.“* (Průcha, 2017, s. 172).

Průcha (2017, s.173) definuje termín učitele následovně: Termín učitel používáme u těch pracovníků, kteří vykonávají činnost spjatou s realizací edukačních procesů ve školním prostředí. I přesto, že většina učitelů je v naší zemi vlastně učitelkami-ženami, stále se všeobecně používá termín učitel.

Učitel je profesionál, který vychovává a vzdělává, nejčastěji ve škole. Učitel by měl napomáhat ke zlepšování prostředí, ve kterém se vzdělávací proces odehrává, předávat své znalosti a zkušenosti, motivovat své žáky k získávání znalostí a v neposlední řadě rozvíjet jejich morální hodnoty.

Ve školství se setkáme i s pojmem edukátor, který se ale využívá i mimo školství. Jedná se o profesionála, který provádí určitou edukaci (školí, zacvičuje, trénuje, vyučuje atd.) (Průcha, 2017, s. 172).

Dále Burdová a kol (2019, s.10) popisuje, že další pojetí učitele je reflektivní praktik, který nejen přemýšlí o veškerých svých činnostech, ale i analyzuje a hodnotí vztahy a souvislosti, které vedou k dosažení nějakého cíle. Navrhuje nové strategie a metody ke zlepšení výuky.

### Charakteristika učitele

Charakteristika osobnosti učitele je důležitá, samozřejmě jako v každé jiné profesi, ale u učitele je velice důležitá, jelikož svým chováním může ovlivňovat nynější chování žáků, které vzdělává, ale i jejich budoucnost a celkové postavení ke společnosti. Toto tvrzení mi potvrdí i Průcha (2017, s.188), který tvrdí, že: *„V málokteré jiné profesi hrají charakteristiky osobnosti zúčastněných subjektů tak velkou roli, jako je tomu v případě učitelů“*.

Již na počátku 19. století si pedagogická teorie byla vědoma důležitosti určitých rysů osobnosti učitele, jako jsou: *„motivace k povolání, náchylnost k tomuto úřadu, dobrá vůle,*

*obcování s dětmi nesmí jemu ošklivost, ale radost působit talent pro povolání učitelství schopnost Kognitivní vybavenost-zdravý rozum, zdravé rozváznění, dobrá paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu“ (Průcha,2017. s. 188).*

V dnešní době jsou výzkumy orientovány na tyto dvě oblasti: „*osobnostní charakteristiky učitelů a charakteristiky činností učitelů ve výuce*“ (Průcha,2017, s. 189).

Windham (1988) ve své koncepci indikátorů efektivnosti edukačních procesů považuje za relevantní osobnostní charakteristiky učitelů a jsou to takové vlastnosti, které určují kvalitu učitele:

- *stupen učitelovy kvalifikace (dosaženého formálního vzdělání)*
- *rozsah výcviku specializace-v předmětech, oborech*
- *věk*
- *profesní zkušenost*
- *etnická příslušnost*
- *verbální schopnost postoje* (Windham, 1988, In: Průcha, 2017, s.189).

Kvalita profesní zkušenosti učitele či jeho rozsah nelze jednoduše změřit, k pedagogickému výzkumu se používá věk nebo počet let strávených v praxi učitele jako nepřímá charakteristika, která indikuje profesní zkušenost učitele. Avšak různé empirické výzkumy to nepotvrzují, věk učitele či délka jeho služby není jednoznačně ve významné korelaci se vzdělávacími výsledky žáků. Na druhé straně jsou některé charakteristiky učitele, jejichž efekty pro edukační procesy jsou jednoznačně potvrzovány - např. charakteristika označována jako verbální schopnost. Některé empirické výzkumy prokazují, že učitelova verbální schopnost je největším facilitátorem, spolu s texty v učebnicích a dalších textů, které podporují učení žáků (Průcha, 2017, s. 190).

## **Učitel dle zákona**

Právní vymezení skupiny pedagogičtí pracovníci podává 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

### **Hlava I**

#### **§ 2**

Pedagogickou činnost vykonává-

- a) učitel
- b) pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků
- c) vychovatel
- d) speciální pedagog
- e) psycholog
- f) pedagog volného času
- g) asistent pedagoga
- h) trenér
- i) metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně
- j) vedoucí pedagogický pracovník

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen přímá pedagogická činnost), je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

Předpoklad pro výkon činnosti pedagogického pracovníka podle § 3

Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává c) je bezúhonný
- d) je zdravotně způsobilý
- e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

### **Činnosti pedagogického pracovníka**

Dle zákona 563/2004 Sb Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Pracovní doba pedagogických pracovníků dle §22a

1) Pedagogičtí pracovníci vykonávají v pracovní době

- a) přímou pedagogickou činnost
- b) práce související s přímou pedagogickou činností

2) Pedagogický pracovník je povinen být na pracovišti zaměstnavatele v době stanovené rozvrhem jeho přímé pedagogické činnosti, v době stanovené rozvrhem jeho dohledu nad dětmi a žáky, v době zastupování jiného pedagogického pracovníka a v případech, které stanoví v souladu se zákoníkem práce zaměstnavatel.

3) Jde-li o výkon jiné práce než podle odstavce 2, vykonává pedagogický pracovník sjednanou práci v pracovní době, kterou si sám rozvrhuje, a na místě, které si sám určí. Náklady, které pedagogickému pracovníkovi vzniknou výlučně v souvislosti s výkonem práce na jiném místě než na pracovišti zaměstnavatele podle věty první, se nepovažují za náklady vzniklé v souvislosti s výkonem závislé práce, a není-li dohodnuto jinak, hradí je pedagogický pracovník.

## 1.3 Začínající učitel

### Volba učitelské profese

V České republice je velký zájem o učitelství, častokrát je na obor přihlášeno mnohem více uchazečů, než může být přijato. Studium učitelství je realizováno převážně na devíti pedagogických fakultách, a kromě nich i na některých dalších (ekonomická, filozofická fakulta..) (Průcha, 2017, s. 203).

Vstup do nového povolání a jejich profesní start je pro většinu mladých lidí takovým „experimentem“, kdy dochází k určitým úskalím. „Dochází ke konfrontaci dvou odlišně strukturovaných modelů pracovníka: *první vychází z představy školy (v podobě ideálního absolventa) druhý je založen na představě pracovní organizace (v podobě ideálního pracovníka)*“ (Průcha, 2017, s. 208).

Vstup do profese je pro každého velice citlivým obdobím, které je důležité pro jeho další profesní růst a je velice důležité, aby jak úplně začínající učitel, tak i učitel, který pouze přestupuje na jinou školu, měl dostatečnou a systematickou podporu (Burdová a kol., 2019, s.8).

### Adaptace

V mnoha povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese, pracovní odpovědnost přebírá postupně a může se spoléhat na kooperaci s jinými, zkušenými pracovníky (Průcha, 2017, s. 208).

Bohužel u profese učitele to tak u nás není. Začínající učitel od prvního dne, kdy nastoupí na školu přebírá veškerou odpovědnost a povinnost již zkušeného učitele a bohužel je na vše sám a nemá nikoho, kdo by mu jakkoli radil či pomáhal. Aby byl vstup do nové profese pro začínajícího učitele jednodušší a měl se na koho v případě potřeby a nesnázi obrátit, je nutné, aby škola při nástupu začínajícího učitele mohla poskytnout pomoc a to tzv. uvádějícím učitelem, o kterém se budu bavit v následující podkapitole.

V některých zemích je zavedena instituce uvádějícího učitele. *„Je to zkušený učitel, jenž se ve škole stará o učitele-začátečníka, především po metodické stránce“* (Průcha, 2017, s. 210-211).

U nás byla tato instituce zavedena v 70. letech (vyhláškou MŠ ČSR R roku 1977) a i přes určitou formálnost měla své opodstatnění. Avšak některé školy začínajícím učitelům poskytnou pomoc díky uvádějícímu učiteli, ale bohužel tato “pomoc” není nijak zákonem ukotvena a pro školy není povinnost poskytnout nováčkovi uvádějícího učitele. *„Při profesním startu učitel často stojí sám jako osamělý běžec“* (Burdová a kol., 2019, s. 45).

Nový pedagog na škole není jen čerstvý absolvent pedagogické fakulty či absolvent odborné školy magisterského typu, ale každý, kdo splňuje podmínky pro zastávání pozice pedagogického pracovníka, ať již učil na jiné škole či je v oblasti vzdělávání úplným nováčkem. *„Z různých důvodů jsme v situaci, že si musíme vážit každého schopného odborníka. Proto je adaptační období velmi významné i z pohledu uplatnitelných personálních nástrojů u nevyhovujících kandidátů“* (Burdová a kol., 2019, s. 45)

### **Uvádějící učitel**

Jednou z možných pomoci nového učitele je poskytnout mu tzv. uvádějícího učitele, který pro něj bude určitým mentorem, na kterého se může kdykoliv obrátit. Role uvádějícího učitele spočívá v seznamování s pracovištěm, spolupracovníky, dalšími zaměstnanci školy a se základními organizačními zvyklostmi a vnitřními organizačními normami. V odbornosti je pro nového i uvádějícího pedagoga nejdůležitější předávání zkušeností s realizací ŠVP, případným vysvětlením odchylek v uplatnění RVP oproti jiným školám. Nemalou část tohoto pohledu zabírá i vysvětlení a dalších pro každou školu specifických výukových postupů. Přímou v těchto oblastech je role uvádějícího učitele nenahraditelná a na jeho přístup závisí i na tom, jak se bude nový učitel ve škole cítit a zda v ní přetrvá (Burdová a kol., 2019, s. 53).

Uvádějící učitel by měl mít určité nepostradatelné dovednosti, jako efektivní komunikace a správné používání zpětné vazby. Uvádějící učitel je pro začátečníka mentorem a určitou oporou. Měl by být dobrým pozorovatelem při jeho hodinách a následně poskytovat

zpětnou vazbu k rozvoji potenciálu začínajícího učitele, ne k jeho kritice (Burdová a kol., 2019, s.53).

Ředitel školy nebo jeho zástupce by při výběru uvádějícího učitele měl myslet na několik důležitých momentů a vlastností, které by uvádějícímu učiteli rozhodně neměly chybět. Uvádějící učitel má být spolehlivý, zodpovědný a loajální vůči škole i zaměstnavateli. Důležité také je, aby byl profesně a odborně zdatný, byl proaktivní a zapojený do života školy, pomáhal spoluvytvářet klima školy a školu prezentoval, reprezentoval a propagoval. Uvádějící učitel by měl být uznávaný a přijímaný pedagogickým sborem, měl by být za všech okolností podporující a vstřícný (Burdová a kol., 2019, s.53).

Po „jmenování“ uvádějícího učitele však práce teprve začíná. Uvádějící učitel si musí připravit plán podpory začínajícího učitele, jehož součástí je i vlastní plán dalšího vzdělávání, které je potřebné pro svůj profesní růst v oblasti podpory ZU (mentoring) a dále sestavení celkového plánu adaptace (Burdová a kol., 2019, s.53).

## 2. Motivace k profesi učitele

### 2.1 Motivace

*„Pojem motivace pochází z latinského slova vyjadřujícího pohyb /movere)“.*

Motiv nám udává důvod něco udělat. Motivace vyjadřuje určitou sílu a směr chování. Zahrnuje faktory, které lidi ovlivňuje, aby se chovali určitým způsobem. Lidé bývají motivováni tehdy, když očekávají, že jejich jednání povede k dosažení určitému cíli a získání odměny (Armstrong a Taylor, 2015, s. 217).

Motivace je určitý proces, který je iniciovaný výchozím stavem, ve kterém se odráží nějaký deficit ve fyzickém/sociálním bytí člověka, které směřuje k odstranění tohoto deficitu, které je považováno za určitý druh uspokojení. Výchozí stav lze snadněji pojmout jako nějakou potřebu. Chování je instrumentální aktivitou, které zprostředkuje vztah mezi potřebou a jejím uspokojením. Motiv vyjadřuje obsah uspokojení (Nakonečný, 2014, s. 27).

Pojem motivace opět každý chápe trochu jinak. Proto by se tento pojem dal shrnout těmito slovy: motivace je vnitřní nebo vnější faktor nebo jejich soubor vedoucí člověka k dosažení určitého cíle. Motivace usměrňuje naše chování a jednání k dosažení cíle. Pro lepší představu jsem vybrala následující autory a jejich popis tohoto pojmu. Například Armstrong a Taylor (2015, s. 217) tvrdí, že: *„Pojem motivace, může vyjadřovat cíle, které si lidé stanovili, způsob, jakým si lidé své cíle vybrali i způsob, jakým se ostatní snaží změnit jejich chování“*. Šafránková a kol. (2017, s. 18) uvádějí: *„Motivace vyjadřuje ochotu lidí vykonávat sjednanou práci a dosahovat požadovaného výkonu. Motivace vysvětluje, proč jsou lidé aktivní a proč se chovají určitým způsobem“*.

Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 22) uvádí, že *„motivace má tedy rozličné zdroje, které se dělí na vnitřní (motivy, pohnutky) a vnější (incentivy, stimuly)“*.

Motivace může vycházet z vnitřních nebo vnějších podnětů a pohnutek. Často bývá kombinací obou. Vnitřní motivace-výsledek potřeb a zájmů člověka (seberealizace, potřeba poznání) Vnější motivace-je určena působením okolí (hrozba v práci, možnost povýšení). Pokud za své snažení člověk dostává odměnu, nebo je naopak trestán, jedná se



o tzv. vnější motivaci. Člověk se činnosti nevěnuje, protože je pro něj důležitá, ale protože za ní bude odměněn. Metoda cukru a biče je velice účinná, pokud je úkol jasně vymezen a vyžaduje jen rutinní postupy. Pokud jde ale o zvládání tvořivých, nejednoznačných a složitých problémů, motivace odměnami a tresty selhává.

Dle Armstronga a Taylora (2015, s.217) lidé, kteří jsou dobře motivováni uplatňují své pozitivní dobrovolné chování, aneb snaží se dosáhnout většího úsilí, popřípadě vykonat něco navíc. Tito lidé mohou být motivováni sami od sebe a pokud to znamená, že jdou správnou cestou k tomu, aby dosáhli toho, čeho chtějí, jde o nejlepší formu motivace. Avšak motivace, která vyplývá z práce samotné (odměny, dobrý kolektiv) také posiluje motivaci lidí a pomáhá jim k tomu, aby co nejlépe využili svých schopností a dosáhli co nejlepších výsledků. Toto potvrzuje i tvrzení Pauknerová (2006, s.92), kdy shrnuje Armstrongova slova následovně: „*Stymuly určují aktivitu a chování lidí pouze tehdy, pokud se setkají s příslušnými motivy*“.

Motivace má tři složky

směr-čeho se člověk snaží dosáhnout  
úsilí-jak moc se o to snaží  
vytrvalost-jak dlouho se o to snaží

V zásadě nás k motivaci ovlivňují dvě základní věci a to je odměna (pozitivní motivace) a strach (negativní motivace). Obě složky jsou rovnocenné a přirozené. Negativní motivace neznamena, že je špatná, je to pouze přirozený faktor, který pomáhá lidem přežít a vyřešit různé situace.

Pozitivní motivace je založena na odměně za lepší výkony. Obsahuje 3 složky- faktor hmotné zainteresovanosti, faktor seberealizace a faktor morálního ocenění.

Negativní motivace je založena na silových faktorech - faktor strachu a faktor existenční.

## **Vnitřní motivace**

Mezi hlavní pojmy v oblasti vnitřní motivaci je pojem motiv. Motivem jsou myšleny určité vnitřní pohnutky k určitému jednání nebo důvody vedoucí k různým aktivitám nebo rozhodnutím. Mezi základní motivy patří emoce, hodnoty a ideály, které vedou k dosažení určitého cíle, kterým nejčastěji bývá vnitřní uspokojení či dosažení psychického stavu. Vnitřní motivace vychází přímo z člověka. Jeho cílem je vlastní uspokojení. Faktory k motivaci mohou být základní životní potřeby, potřeba jistoty a bezpečí, ale i potřeba smyslu života. Vnitřní potřeby jsou velice silným motivátorem. Její důležitost potvrzuje i Hajer a Hajerová (2007, s.63), kteří udávají, že vnitřní motivace má pozitivní dopad na úspěšnost kvalitu výkonu. Lidé, které činnost více zajímá, jsou více angažovaní a častěji pociťují vnitřní uspokojení. Pokud je vnitřní motivace navozená, bývá stálá. Lidé, kteří jsou vnitřně motivováni volí i náročnější úkoly.

Vnitřní motivace se projevuje, když lidé mají pocit, že jejich práce je důležitá a zajímavá. Jejich práce jim umožňuje určitou volnost v jednání a rozhodování, rozvíjet své znalosti a příležitost dosáhnout úspěchu či kariéry (Armstrong a Taylor, 2015, s.217).

Lidé, aby se mohli rozvíjet, je potřeba mít schopnost nahlédnu nad svou životní cestou a její koncepční ztvárňování. Autodeterminační teorie však upozornily na určitý rozdíl z motivačního hlediska, kdy si lze cíl stanovit a situaci, kdy je cíl přidělen. V těchto teoriích je rozlišováno kdy člověk jedná spontánně a bez nátlaku- autodeterminované, a kdy člověk jedná kontrolovaně (nezbývá mu jiná možnost výběru). Když člověk musí jednat kontrolovaně, bývá nervózní, či ve stresu (Hajer a Hajerová, 2007, s.63).

U člověka je velice důležité, aby pociťoval určité potřeby, které vedou ke vnitřní motivaci. Tyto potřeby definoval E.L. Deci a R.M. Ryan (1991) jako následující tři lidské potřeby - potřeba kompetence-při vykonávání činnosti máme pocit osobní úspěšnosti, zdatnosti, potřeba sounáležitosti-uspokojení z dobrých mezilidských vztahů, potřeba autonomie-člověk si sám iniciuje a řídí činnost podle svého (Deci a Ryan, 1991, In: Hajer a Hajerová, 2007, s.64).

Jedinec, pokud má oslabený pocit kompetentnosti či autodeterminace, snižuje se tím jeho vnitřní motivace. Uspokojení těchto potřeb zvyšuje vnitřní motivaci, výkon a podporuje rozvoj jedince (Hajer a Hajerová, 2007, s. 64).

*„Vnitřní motivace je odrazem motivační struktury osobnosti, která vychází z nás, našich potřeb (primárních a sekundárních) a získaných hodnot, zájmů, postojů či návyků“* (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 22).

Primární či vrozený motivační systém tvoří vrozené reflexy a instinkty, které nám umožňují určitému chování se přizpůsobit se základními životními situacemi. Vrozené reflexy a instinkty jsou spojeny se základními fyziologickými funkcemi a s činností organismu jako celku (Nakonečný, 2014, s. 75).

Instinkty ve smyslu motivace reprezentují vrozenou organizaci chování jedince jako účelné adaptivní mechanismy, jenž jsou vybavované biologicky významnými podněty či situacemi. V.B. Droscher (1965) je výstižně označuje jako *„životní kategorický imperativ, stojící za vůlí a vědomím“* (Droscher, 1965, In: Nakonečný, 2014, s. 75)

Motivy můžeme rozdělit na energizující a řídící. Řídící motivy udávají směr, představují konkrétní způsob a postup, jak cíle dosáhneme. Energizující motivy nám dodávají potřebnou energii k jednání.

## **Vnější motivace**

Základním pojmem v oblasti vnější motivace je stimul. Stimulace je to, k čemu nám může dopomoci okolí, často je vyvolaná aktivním jednáním dalšího člověka.

Stimuly se dále dělí na impulsy a incentive. Impulsy představují změny v těle nebo mysli člověka. Jsou to vnitřní podněty-např. bolest břicha, které nazýváme impulsy, ty vyvolají potřebu-motiv, díky kterému navštívíme lékaře. Incentivy jsou naopak vnější podněty, které se naučeně či vrozeně vztahují k impulsům. Jsou to také aktivátory motivů, jedná se většinou o odměny nebo tresty.

Vnější motivace je stav, kdy člověk jedná pod vlivem vnějších činitelů. Nejčastějšími faktory jsou odměna a trest. Vnější motivace nebývá tak silná jako vnitřní, ale pokud člověku chybí vnitřní motivace, nezbyvá nic jiného, než využít vnější motivace.

Vnější motivátory mohou mít velice dobrý účinek, avšak nemusejí působit dlouhodobě. Vnitřní motivátory budou mít zřejmě hlubší a dlouhodobější účinek, jelikož se týkají kvality pracovního života a jsou součástí lidí a jejich práce a hlavně nejsou vnucovány zvnějšku (Armstrong a Taylor, 2015 s. 217).

Armstrong a Taylor (2015, s. 217) dále o vnější motivaci tvrdí následovně: *“Motivace je síla, která aktivuje, směřuje a udržuje chování.”* Vysokého výkonu je dosahováno tehdy, když má organizace dobře motivované pracovníky, kteří jsou schopni vynaložit dobrovolné úsilí, což znamená, že jsou schopni dobrovolně udělat více, než se od ostatních očekává.

Vnější motivace má různé podoby. Pokud se jedná z hlediska časového tak může být (mzda, pochvala za dobrou práci) i dlouhodobá (pracovní postup) (Hajer a Hajerová, 2007, s. 66)

Hajer a Hajerová (2007, s. 66) dále popisují vnější motivaci. Určili 4 typy této motivace. Ty jsou následující:

1) *Externí regulace* - tento typ motivace je iniciován vnějšími činiteli, nejčastěji jinou osobou, která nabízí odměnu nebo hrozí trestem. *„Jednání probíhá na základě vnější závislosti, není prostor pro autodeterminaci“*.

2) *Introjektovaná regulace* - u tohoto typu motivace jde o pasivní převzetí určité regulace chování, ale vnitřně není přijímána. Pracovník tedy přijímá určitá pravidla, ale vnitřně je neakceptuje.

3) *Identifikovaná regulace* - tento typ motivace pojednává o tom, že pracovník přijímá a ztotožňuje se s pravidly. Pracovník se začíná identifikovat s hodnotami požadovaného chování. U tohoto typu motivace je již velký prostor pro vnitřní podporu svého chování, pracovník jedná ochotněji z vlastního rozhodnutí.

4) *Integrovaná regulace* - tato motivace je již na úplném vrcholu vnější motivace, kdy je plně integrovaná do motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a

hodnotami. Tato motivace umožňuje plnou autodeterminaci, kdy jsou činnosti dělány z vlastního popudu, avšak na rozdíl od vnitřní motivace není zdrojem motivace zájem o činnost samotnou, ale důležitost činnosti samotné a jejího výsledku.

Vnitřní a vnější motivace bývá často stavěna proti sobě. I Pavelková (2002) naopak dokládá, že oba typy motivace se dostávají do vzájemných vztahů, a ne vždy vnější motivace tlumí tu vnitřní, dokonce častokrát ji vhodně doplňuje a rozšiřuje motivační rádius jedince (Pavelková, 2002, In: Hajer a Hajerová, 2007, s. 66).

## 2.2 Teorie motivace

J. Nuttin (1987) chápe motivaci jako hypotetický proces, jehož hlavním znakem je zaměřování a energetizace svého chování a uvádí: zaměření na jakýkoliv objekt učení, avšak je těžké rozlišit účinek vnějších podnětů od účinků motivace a je nutno rozlišit dvě různé úrovně řízení. *“1. řízení může znamenat konkrétní cestu k dosažení určitých objektů (to je funkcí učení, nejedná-li se o vrozené instinktivní chování) 2. jedinec nacházející se ve stavu motivace cosi hledá, od určitých objektů se odvrací, u jiných prodlévá a vykazuje tak, že motivované chování má orientaci, cíl. tzn. že je zaměřeno na něco, co přináší uspokojení“* (Nuttin, 1987, In: Nakonečný, 2014, s.12).

P.G.Zimbardo (1983) tvrdí, že *„motivaci nikdo nikdy neviděl, a že je to pojem, který vyjadřuje určité závěry z chování, které směřuje k dosažení cíle, probíhá určitou silou (úsilím) a člověk u tohoto jednání má určité pocity, např. chtíč. „V tomto smyslu vyjadřuje pojem motivace druh postulované intervenující a proměnné a zahrnuje následující fenomény: 1 energii, vrušení, 2 zaměření této energie na určitý cíl, 3 selektivní pozornost pro určité podněty a změněnou vnímavost pro jiné, 4 organizaci aktivity v integrované vzorce reakcí, resp. jejich sekvenci. 5. udržování zaměřené aktivity, dokud se nezmění výchozí podmínky. Z tohoto úhlu pohledu jde vysvětlit variabilitu motivace, kdy se různí lidé orientují na různé cíle. Avšak některé z těchto charakteristik nelze odlišit od účinků učení, jelikož lidé s ve stejné situaci zachovávají jinak, záleží na tom, jak se v té chvíli naučili dosahovat těchto cílů* (Zimbardo, 1983, In: Nakonečný, 2014, s.12).

Souhrnně lze tedy o motivaci říci, že jde o určitý postulovaný proces, který určuje zaměření, trvání a intenzitu jednání. „*V tomto smyslu je to psychologický hypotetický konstrukt, popisující, resp. vysvětlující psychologické příčiny chování*“ (Nakonečný, 2014, s.15).

Může se jevit, že vztah motivace a výkonu je jednoduchý, avšak rozšířený názor, že čím je motiv silnější, tím je větší výkon, neplatí. Důsledkem nízké (žádné) motivace je jasný, člověk nechce, jelikož výsledek jeho práce pro něj není zcela uspokojivý. Naopak v případě nadměrné motivace, která je vyvolána důležitostí úkolu, situace či odměny, nemusí vždy dojít k uspokojivému výsledku. Příčinou může být „přemotivovanost“, kdy člověk v sobě má příliš vzrušení či napětí, které ovlivňuje jeho „normální“ psychiku a oslabuje vnitřní předpoklad k výkonu, má za následek snížení výkonu (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 23).

Teorie motivace objasňuje faktory, které ovlivňují cílové chování a proto její správné použití při řízení lidských zdrojů souvisí se zvyšováním angažovanosti svých pracovníků. (Armstrong a Taylor, 2015, s.49).

### **2.2.1 Maslowova teorie potřeb**

Nejproslulejší klasifikací potřeb je ta, kterou formuloval Maslow (1954).

Maslow potřeby dělí do pěti základních kategorií a řadí je do pomyslné pyramidy, od nejnižších po ty nejvyšší. Klíčem úspěchu podle této teorie je nejprve naplnit potřeby základní, až následně postupovat k těm vyšším.

Podle jeho teorie potřeb existuje 5 hlavních kategorií potřeb, které jsou pro všechny lidi společné a jsou hierarchicky uspořádané, a to od základních fyziologických potřeb přes potřeby bezpečí, společenské potřeby a potřeby uznání až po nejvyšší potřebu realizace.

5 kategorií potřeb

- 1) Fyziologická potřeba-veškeré potřeby, které člověk potřebuje k životu-hlad, žízeň, atd..
- 2) Potřeba bezpečí a jistoty-zaměstnání, jistota rodiny a zdraví
- 3) Potřeba sounáležitosti

4)Potřeba seberealizace-profesní růst, tvořivost

5)Potřeba sounáležitosti

V první řadě dojde k uspokojení nižší potřeby, a tím se vyšší potřeba stává dominantní a pozornost se soustředí na uspokojení této vyšší potřeby. Pouze neuspokojená potřeba dokáže jedince motivovat jeho chování a dominantní potřeba je základním motivátorem tohoto chování. Psychologický vývoj se odehrává s tím, jak lidé postupují v hierarchii potřeb, avšak tento postup nemusí být nutně přímočarý. I přesto, že nižší potřeby stále existují, nepůsobí však jako motivátory, ale lidé se k nim neustále vracejí. „Maslow se vyjádřil v tom smyslu, že člověk je živočich trpící nedostatkem.“ (Armstrong a Taylor,2015, s.220).

I přesto, že je Maslowa teorie velice populární, nebyla ověřena empirickým výzkumem. Maslowa teorie potřeb je ale kritizována, jelikož různí lidé mají různé priority, a hlavní předpoklad, že všichni mají stejné potřeby, je neplatný. Je obtížné přijmout to, že všem lidem se jejich potřeby vyvíjejí hierarchicky, avšak „sám Maslow vyjádřil pochybnosti o platnosti striktně uspořádané hierarchie, ale zdůraznil, že vyšší potřeby jsou významnější“ (Armstrong a Taylor,2015, s.221).

Tato motivační teorie tvoří jakousi hierarchii, když člověk zpravidla musí uspokojit potřeby na nejnižší úrovni, aby toužil po uspokojení potřeb na vyšších úrovních. Po uspokojení těch vyšších potřeb se ty nižší potřeby stávají méně významnými. Lze tím říci, že s růstem životní úrovně roste význam společenských a seberealizačních potřeb.

### **2.2.2 Herzbergova motivační teorie dvou faktorů**

Herzberg (1957, 1966) založil svůj dvoufaktorový model na zkoumání zdrojů spokojenosti nebo nespokojenosti s prací u účetních a techniků, kteří byli dotazováni na to, co a jaké v nich vyvolává pocity, jde-li o jejich práci. Zajímal se o to, co jim přináší pocit spokojenosti a nespokojenosti. Herzberg dospěl k závěru, že existují dvě skupiny faktorů, které ovlivňují tyto dva pocity a jsou to takzvané motivační faktory a hygienické faktory (Armstrong a Taylor, 2015, s.221).

Herzbergova motivační teorie - dvou faktorová teorie, která ukazuje, že největší úspěch přináší propojení vnější a vnitřní motivace. Herzberg vysvětluje, jak je důležité naplnění jak vnitřní, tak vnější motivace. Tato teorie je založena na předpokladu, že člověku jsou vlastní dvě skupiny protikladných potřeb, jako je potřeba dosáhnout slasti a protiklad vyhnout se strasti.

Faktory motivace rozděluje do dvou skupin - hygienické faktory (dissatisfactory) a motivační faktory (satisfactory). Hygienické faktory, které představují především vnější podmínky. Patří sem pracovní podmínky, plat, vztahy na pracovišti nebo jistota v zaměstnání. Pauknerová (2006, s.176) o dissatisfaktorech hovoří následovně: Okolnosti, které představují vnější-hygienické faktory mají nepříznivý charakter, v lidech vyvolávají pracovní nespokojenost a na celkovou motivaci pracovního jednání působí negativně. Avšak mají-li příznivý charakter, nevyvolávají pracovní spokojenost, ale působí pouze tak, že lidé nejsou nespokojeni. Na pracovní motivaci v pozitivním smyslu však výrazněji nepůsobí.

Motivační faktory (satisfactory) způsobují vnitřní uspokojení, jako odpovědnost, autonomie, uznání nebo zajímavost práce samotné. Tyto faktory vedou k posílení motivace, ale i jejich absence vede k demotivaci. V tomto případě mají-li okolnosti negativní charakter, nevyvolávají přímou nespokojenost, ale pouze způsobují, že lidé sice nejsou spokojeni, ale ani nespokojeni, na pracovní motivaci v takovém případě pozitivně nepůsobí. Jsou-li okolnosti pozitivního charakteru, vytvářejí předpoklad pro pracovní spokojenost a pozitivně ovlivňují pracovní motivaci (Herzberg, 1971, In: Pauknerová, 2006, s.176).

Diskutabilní v uvedené teorii je Herzbergovo zařazení konkrétních podnikových okolností do jedné ze skupin. Například mezi faktory vnější-hygienické, které se týkají celkových okolností práce a pracovního zařazení, řadí především pracovní podmínky (fyzické, sociální) a bezpečnost práce, jistotu trvalého zaměstnání, personální a sociální politiku hospodářské organizace, peněžitou odměnu za práci, řídicí činnost vedoucího a mezilidské vztahy v pracovní skupině (Pauknerová, 2006, s.176).

K motivátorům pak podle Herzberga patří zvláště dosahovaný výkon, uznání poskytované vedením, odpovědnost za práci, zajímavost vykonávané pracovní činnosti a možnost



postupu v pracovních funkcích. Avšak takto jednoznačně formulovaná teorie nerespektuje individuální charakter motivace konkrétních pracovníků, „*v jejímž rámci mohou být skutečnosti podněcující nespokojenost i okolnosti vyvolávající naopak spokojenost a současně motivaci u každého jedince zřetelně odlišné*“ (Pauknerová, 2006,s.177).

Motivační faktory se týkají obsahu práce a zahrnují potřebu vykonávat práci a dosáhnout úspěchu, zájem o práci, odpovědnost nebo možnost povýšení. Tyto potřeby souvisejí s vnitřní motivací a představují vnitřní motivátory (Armstrong a Taylor,2015, s.221).

Hygienické faktory se týkají kontextu práce, jako jsou mzdy a pracovní podmínky. „*Použitím pojmu hygiena, vychází z lékařské terminologie a vyjadřuje souvislost hygienických faktorů s prevencí a prostředím*“. Hygienické faktory slouží především k prevenci nespokojenosti s prací, přičemž mají jen nepatrný vliv na pozitivní postoje k práci (Armstrong a Taylor, 2015, s.221).

Herzbergova dvoufaktorová teorie ve skutečnosti identifikuje potřeby, což někteří, například Opsahl a Dunnette (1966), napadají. Kritizována je metoda výzkumu, protože se nikdo nepokusil změřit vztah mezi spokojeností a výkonem. Bylo konstatováno, že dvoufaktorová teorie je nutným důsledkem metody dotazování, kterou tazatelé použili (Opsahl a Dunnette, 1966, In: Armstrong a Taylor,2015, s.221). Dále bylo řečeno, že neopodstatněné závěry byly učiněny na základě příliš malého a značně specifického vzorku respondentů a že neexistuje žádný důkaz, že by motivační faktory doopravdy zlepšovaly motivaci k práci (Armstrong a Taylor, 2015, s.222).

Výchozí předpoklad, že všichni mají stejné potřeby, je neplatný. Denise Rousseauvá (2006) shrnula tyto výhrady ve svém projevu americké Academy of Management takto: „*Herzbergova dlouho zpochybňována dvoufaktorová teorie je běžnou součástí učebnic managementu navzdory tomu, že byla díky použitým metodám zpochybněna již před více než třiceti lety*“ (Rousseau, 2006, In: Armstrong a Taylor,2015, s.221).

I přes určité výhrady některých jedinců má Herzbergova teorie stále úspěch. Je založena na reálném životě a je snadno pochopitelná, ale i proto, že vysvětluje, jak vnitřní motivační faktory mají pozitivní vliv na lidský výkon a je nutné vzít v úvahu při odměňování pracovníků jak peněžní, tak nepeněžní faktory (Armstrong a Taylor, 2015, s.222).

Hezbergova role jako spíše obhájce víry než vědeckého pracovníka znamenala, že měl značný vliv na prosazování myšlenky obohacování práce, které by maximalizoval příležitosti k dosažení vnitřního uspokojení z práce a tím i zlepšení kvality pracovního života. Slovy Herzberga platí, že „*pokud chcete, aby lidé odváděli dobrou práci, potom jim dobrou práci dejte*“ (Dowling, 1971, In: Armstrong a Taylor, 2015, s.222).

### 2.2.3 Vroomova teorie očekávání

*Zásadní význam lze v tomto přístupu přisuzovat tzv. expektaci a valenci:*

$$M=f(V \cdot E)$$

*M-úroveň motivace*

*V-valence, subjektivní hodnota (význam) očekávaného výsledku*

*E-expektace, subjektivní pravděpodobnost, že dané jednání povede k očekávanému výsledku* (Pauknerová, 2006, s.178).

Tato teorie je založena na poznání, že každý člověk přizpůsobuje své pracovní úsilí podle svého subjektivního přesvědčení o dosažitelnosti a atraktivnosti cíle. Proto je důležité si odpovědět na následující otázky: Je pro mě cíl atraktivní? Je pravděpodobné, že cíl splním? Je pravděpodobné, že za splnění cíle dostanu odměnu, která odpovídá mému očekávání?

„*Teorie očekávání vychází z přesvědčení, že vysokou motivaci zajistí, když lidé budou vědět, co mají dělat, aby si zasloužili odměnu, když očekávají, že budou mít možnost odměnu získat a když očekávají, že odměna bude stát za vynaložené úsilí*“ (Armstrong a Taylor, 2015, s.222).

Síla očekávání může být založena na minulých zkušenostech (tato situace už někdy nastala a víme, jak jsme se zachovali), avšak každý den se setkáváme se situacemi, ve kterých jsme poprvé, a na tuto situaci nemusí fungovat naše minulé zkušenosti a díky této skutečnosti může dojít ke snížení naší motivace (Armstrong a Taylor, 2015, s.223).

„*Motivace je možná jedině tehdy, existuje-li jasně vnímaný a využitelný vztah mezi výkonem a výsledkem a je-li výsledek vnímán jako prostředek k uspokojování potřeb*“. Tato skutečnost vysvětluje, proč vnější peněžní motivace (pobídková odměna) funguje pouze tehdy, když existuje jasný vztah mezi vynaloženým úsilím a získanou odměnou, a že

hodnota získané odměny stojí za vynaložené úsilí. Dále to vysvětluje, proč vnější motivace může být kolikrát silnější než vnitřní motivace, která vyplývá z práce samotné. Výsledky svou vnitřní motivací mohou lidé odhadnout, protože vědí nakolik mohou svým chováním dosáhnout pozitivních výsledků (Armstrong a Taylor, 2015, s.223).

## 2.3 Motivace k práci

Motivace je činitelem, který vede člověka, jenž stojí před důležitými životními volbami, tedy i při volbě své profese. Motivace člověka provází během jeho profesní přípravy i samotného výkonu povolání. Člověk má nějaký důvod, proč chce dané povolání vykonávat a proč by u něj měl setrvat a nepřejít k jinému. Motivace k výběru určitého povolání může být předchůdce pozdější pracovní spokojenosti.

Katz (1964) uvádí, že pracovní místa by měla pracovníkům poskytovat určitou významnost, odbornost či rozmanitost vykonané práce, aby pracovníci zapojili nejvíce a nejlépe své schopnosti (Katz, 1964, In: Šafránková a kol., 2017, s.18).

*„Smyslem záměrného usměrňování a podněcování lidí k vykonávání sjednané práce a dosahování požadovaného výkonu je uskutečňování strategických cílů organizace (udržitelný rozvoj, dlouhodobá prosperita, trvalá konkurenceschopnost, společenská odpovědnost aj.) cestou uspokojování specifických potřeb lidí (perspektivní zaměstnání, spravedlivý výdělek, odborný rozvoj, funkční postup aj.)“* (Šafránková a kol., 2017, s.18).

Organizace musí využít takových nástrojů, které stimulují své pracovníky k tomu, aby pozitivně zapůsobily na motivaci lidí. V praxi to znamená, že lidé jsou sami vnitřně motivováni k výkonu práce, jelikož mají možnost uspokojení vlastních potřeb (Šafránková a kol., 2017, s.18).

*„Vnější motivace se týká opatření, která podnikáme, abychom lidi motivovali.“* Tato vnější motivace zahrnuje peněžní i nepeněžní odměny-pochvaly, zvýšení mzdy či povýšení, na druhou stranu i tresty-jako odebrání mzdy či bonusu, vyjádření kritiky (Armstrong a Taylor, 2015, s.218).

Mezi obvyklé motivy jednání a chování lidí a zároveň podstatné determinanty motivace lidí v pracovním procesu podle Šafránkové a kol (2017, s. 18) jsou: pracovní náplň-

pracovní úkoly, povinnosti, pravomoci a odpovědnosti pracovní podmínky-pracovní doba, pracovní prostředí, bezpečnost a ochrana zdraví při práci, odměna za práci, odborný rozvoj, funkční postup.

Aby došlo k úspěšnému podněcování a usměrňování lidí k jejich sjednané práci a dosahování požadovaného výkonu, je nutné, aby lidé měli přijatelnou pracovní náplň, příznivé pracovní podmínky i dobré pracovní vztahy.

*„Pracovní motivace vysvětluje motivaci jedinců k pracovní činnosti. V souvislosti s rozlišením na vnitřní a vnější motivaci jsou ve vztahu k pracovní motivaci používány pojmy intrinsická a extrinsická motivace“ (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 23).*

Extrinsická motivace je vedená motivy přímo nesouvisející se s prací jako takovou. K této motivaci dochází tehdy, když organizace poskytuje svým pracovníkům pracovní zdroje a podporuje je v dosahování cílů a jejich úsilí. Organizace může tuto motivaci prohlubovat vytvářením dobré týmové atmosféry, jistotou zaměstnání nebo navyšováním platu. Intrinsická motivace je vedena motivy vycházejícího z člověka samotného a jeho vztahu k práci. Jedná se o motivaci, kdy pracovník pracuje kvůli pozitivním prožitkům, které mu přináší práce samotná (Nakonečný, 2014, s. 80).

Horváthová, Bláha a Čopíková (2016, s. 22) shrnuje intrinsickou motivaci následovně: Tato motivace je vnitřní motivací, která uspokojuje vyšší potřeby pracovníka, jedná se o potřebu úspěchu, sebeúcty a seberozvoje. Výsledkem této motivace je spokojenost pracovníků a jejich loajalita. K dosažení těchto cílů pomáhá určitá pracovní charakteristika, jedná se o zpětnou vazbu, práce, která umožňuje autonomní rozhodování či individuální přístup pracovníka ke splnění úkolu.

Motivace se schopnostmi společně tvoří dvě základní determinanty výkonnosti člověka. Třetí skupinu tvoří pracovní podmínky, a to v nejširším významu-ekonomické a pracovní podmínky, technologické, fyzikální podmínky či pracovní prostředí (Kravčáková et al, 201, In: Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 23).

## Vnější motivátory na pracovišti

### Vedoucí pracovník

Vedoucí pracovník ve značné míře ovlivňuje motivaci svých podřízených. Podílí se svou autoritou na sociálním klimatu na pracovišti. Pozitivně působí na své podřízené svým jednáním, jako je rozhodnost, spravedlivost, empatie a sociální citění. Nepříznivě může motivovat jeho arogance, nespravedlnost, nedůslednost či hrubost.

### Spolupracovníci

Spolupracovníci jsou významným a důležitým faktorem ovlivňující pracovní spokojenost. Práce samotná má společenský charakter, lidé ji nevykonávají sami, ale využívá se určitá forma spolupráce. Spolupracovníci si jsou určitým zdrojem podnětů, kterým často překračují potřeby pracovního procesu. Mezi spolupracovníky probíhají neformální vztahy a komunikace, jež je v pracovním prostředí důležitým faktorem. (Pauknerová, 2006, s. 184)

### Organizace práce

O organizaci práce Pauknerová (2006, s. 184) tvrdí, že je spíše zdrojem pracovní nespokojenosti. Hlavním důvodem je, že o ni pracovníci nahlíží jako vnější a nemají možnost ji ovlivnit.

*“Za dobře motivované jedince jsou většinou považováni lidé, kteří mají jasně definované cíle a podnikají kroky, od nichž očekávají, že povedou k dosažení těchto cílů“* (Horváthová, Bláha a Čopíková, 2016, s. 22).

### Mezilidské vztahy a sociální klima na pracovišti

Mezilidské vztahy na pracovišti uspokojují sociální potřeby člověka. Mezi hlavní potřeby patří-být přijímán, být něčí nadřízený, či podřízený, poskytovat a přijímat pomoc (Pauknerová, 2006, s. 196).

## 2.4 Motivace začínajícího učitele

### 2.4.1 Motivace k volbě učitelské profese

Ve všech vyspělých zemích o studium učitelství velký zájem, včetně České republiky. I přesto, že je velký zájem, neznamená, že všichni absolventi chtějí do škol nastoupit. Častokrát to je proto, že ne pro všechny studenty byla první volba jít na pedagogickou fakultu, ale byla to spíše volba na jistotu. To potvrzuje i výzkum Havlíkové (1995) : Vysoký zájem o studium na pedagogických fakultách je u mnoha studentů klamný, přihláška na pedagogickou fakultu je pro ně pouze pojistka, když nebudou přijati na preferovanější školu. „Na přijímací zkoušky na pedagogickou fakultu v Praze se dostaví pouze 58% studentů“ (Havlíková, 1995, In: Burdová a kol., 2019, s.9). Na toto téma lze navázat tím, jak jsem již výše uváděla, že je o studium velký zájem, ale do praxe nastoupí malá část studentů a tato skutečnost má za následek stárnutí učitelského sboru a celkový nedostatek učitelů na českých školách.

Avšak vysoký zájem o obor učitelství je velký, oborově není nijak vyrovnaný, to potvrzuje i Burdová a kol. (2019, s. 9), kteří uvádí, že „větší motivaci projevují studenti ucházející se o studium učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o studium předmětů pro 2. stupeň základní školy. Větší motivaci mají dívky než chlapci a více z maloměstských lokalit než z velkoměst“.

Bohužel dochází i k tomu, že když už absolvent do školy nastoupí, tak se často stává, že ve škole dlouho nevydrží a odejde a ani se do školství už ani nemusí vůbec vrátit, což je velký problém pro samotné školy, kdy opět dojde k nedostatku učitelů. Přesně proto je důležité, aby škola zasáhla a pomohla začínajícímu učiteli co nejvíce, například vhodnou adaptací, o které jsem se bavila již v první kapitole, nebo dalšími stimuly. Toto potvrzuje i výzkum Hanušové a spol (2018), který ukázal, jak zásadní roli hraje v profesní socializaci a spokojenosti v profesi u začínajících učitelů kultura školy, zejména psychosociální klima a sdílená profesní hodnotová orientace uvnitř učitelského sboru, pocit přijetí od kolegů, podpora od kolegů i vedení školy. Z hlediska širšího společenského kontextu pak hraje

důležitou roli také prestiž učitelské profese ve společnosti a přístupy vzdělávací politiky ke školství a učitelům (Hanušová a spol, 2018, In: Burdová a kol., 2019, s.9).

Začínající učitel potřebuje brzy získat důkazy o kvalitě svých profesních kompetencí a potřebuje podporu svého profesního sebevědomí. Přesvědčení o své profesní zdatnosti je důležité v začátcích začínajícího učitele, ovlivňuje ho to v jeho rozhodnutí, jestli má u profese zůstat nebo odejít. Vývoj učitelova sebepojetí a jeho postojů je velice individuální pro každého začínajícího učitele a je to dlouhodobý proces (Burdová a kol., 2019, s.9).

#### **2.4.2 Motivační přístupy učitele ve světě**

V posledních desetiletích se celosvětově prosazuje reflektivní model učitelského vzdělávání, který klade důraz na systematickou reflexi pedagogické činnosti jako na klíčový faktor profesního růstu jak u studentů učitelství, tak u učitelů v praxi (Burdová a kol., 2019, s.10).

Za jeden z klíčových nástrojů pro podporu profesního rozvoje je všeobecně považováno vytvoření spolupracujícího učebního prostředí (collaborative learning environment). Je založen na kolegiální podpoře a sdílení profesních znalostí a zkušeností, využívá se jak pro rozvoj učitelů, tak i studentů učitelství. *„Utváření kultury kolegiálního profesního učení (culture of collegial professional learning) a spolupráce mezi učiteli ze škol a vzdělavateli učitelů z univerzit včetně výzkumníků jsou považovány za prioritu v úsilí o zvyšování kvality učitelů ve Finsku“*. Jednou z hlavních priorit je i v evropském modelu (School based teacher education) vytváření systematické péče o profesní rozvoj vzdělavatelů a kooperujících učitelů. Jsou pro ně vytvořeny speciální kurzy a výcviky, např. mentorství. Cílem těchto kurzů je co nejkvalitněji připravovat na nové role, na poskytování zpětné vazby a celkové podpory studentů v procesu setkání se s reálnými podobami učitelské profese. *„Je zdůrazňováno, že podpora profesního učení studentů (supported professional learning) vyžaduje specifickou expertnost pro práci s dospělými (nestačí být „pouze“ výborným učitelem žáků)“* (Burdová a kol., 2019, s.12).

### 2.4.3 Problémy začínajících učitelů

Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, jelikož se dostávají do určitých stresových situací. Vznikají konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho okolí. Objevují se konflikty mezi školní praxí a fakultní přípravou učitele. Trpí nejenom učitel, ale i žáci, jelikož začínající učitel získává pedagogickou zkušenost metodou pokusu a omylu. Toto vice objasňuje Huberman a spol (1989) a to takto: „*Etapu lze charakterizovat jako období dvou tendencí, a to přežití a objevování.*“ Aspekt přežití se týká toho, že začínající učitel je vystaven tzv. šoku z reality- což je všeobecně bráno jako negativní fenomén. Avšak aspekt objevování lze považovat opačně (pozitivně), který se vyznačuje pocitem hrdosti a odpovědnosti, že je učiteli svěřena třída nebo určitým entuziasmem k výkonu profese učitele. Avšak obě situace u každého učitele fungují jinak, u některých začínajících učitelů to může způsobit určitou nechuť k povolání, u jiných to může znamenat úplný odchod z učitelské profese, dokonce odchod do úplně jiného zaměstnání (Huberman a spol, 1989, In: Průcha, 2017, s. 211). Stejně tak o konfliktu mezi školní praxí a fakultní přípravou hovoří i Budrová a kol (2019, s.9) , kteří uvádí, že dle zahraničních trendů je mnohem větší praktická příprava k profesi oproti přípravě na českých školách. „*Zatímco ve vyspělých zemích je podíl praxe v kurikulu učitelského vzdělání 20 až 40 %, u nás je to 8 až 10%*“. Kvalitnější příprava na profesi by tedy znamenala výraznější posílení praktické přípravy ve školách. „*Nejde však jen o kvantitu praxe, ale stejně důležitá je její kvalita, tedy důraz na tzv. klinické, reflektivní pojetí praxe*“.

Veenman, 1984, (Marso a Piggie, 1987). „*Příčiny spjaté s osobností učitele*“: Někteří začínající učitelé si mohou myslet, že mají vhodné osobnostní rysy učitelů, avšak při nástupu do profese mohou zjistit, že se zcela mýlili. Ve škole se potýkají s nedisciplinovaností žáků nebo se potýkají se samotou (šli učit na vzdálenou školu od svého původního bydliště nebo jsou zahlceni prací a nemají už tolik volného času, který nyní tráví přípravou). Následně zjišťují, že profese učitele je opravdu psychicky náročná. (Veenman, 1984, Marso a Piggie, 1987, In: Průcha, 2017, s. 214).

„*Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů*“: Začínající učitelé se zde opět setkávají s „šokem z reality“, kdy zjišťují, že jim předchozí studium neposkytlo veškeré dovednosti a znalosti, které budou potřebovat ke každodenním úkonům. Nejobvyklejším případem



tohoto zjištění je například velice obsáhlá administrativa, o které během studia neměli začínající učitelé ani ponětí (Průcha, 2017, s. 211).

*„Příčiny spjaté se situacemi ve školách“* - Zde se začínající učitel může setkat s určitou situací, se kterou si neví rady, zatímco zkušený učitel už ví, jak má reagovat (Průcha, 2017, s. 211).

Alan (1989) dále rozlišuje tři druhy rozporů, které jsou charakteristické pro etapu profesního startu: *„rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka, rozpor mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace, rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá“* (Alan, 1989, In: Průcha, 2017, s. 208).

Na základě analýzy mezinárodních teoretických i výzkumných studií bylo identifikováno několik oblastí, ve kterých se začínající učitelé střetávají s problémy (Johnson a kol, 2014.) Jedná se zejména o: *„přípravné vzdělávání učitelů nevybavuje začínající učitele dostatečnými znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k výkonu profese“*. Začínající učitelé se střetávají s rozporem mezi realitou a jejich ideální motivací k výkonu učitele. Pouze malá část začínajících učitelů projde kvalitním procesem uvádění do praxe. Avšak existují osobní i kontextové faktory, které ovlivňují začínající učitele k odchodu. Může jít pouze o zavedené postupy a standardy na škole a ty můžou začínajícího učitele demotivovat a školy většinou nemají prostor pro efektivní podporu začínajícího učitele, což se v dnešní době jeví jako velký problém (Johnson a kol, 2014, In: Burdová a kol., 2019, s.9).

Pokud škola chce předcházet odchodu začínajícího učitele ze školy, je zde velice nutné posílení profesní spokojenosti, a to hlavně v oblastech, ve kterých začínající učitel spatřuje největší problémy (Burdová a kol., 2019, s.9).

Hodně škol pocítují nedostatek učitelů a situace se může v dalších letech ještě zhoršit, kdy většina školního sboru odejde do důchodu. O studium učitelství stále zájem je, ale o profesi učitele už takový zájem není. Nezájem o profesi je způsoben převážně finančním ohodnocením ale také náročností profese a její prestiže. I přesto někteří studenti do škol nastupují, ale bohužel si stěžují na nedostatečnou přípravu na praxi. *„Profese učitele je velmi komplexní“* (Burdová a kol., 2019, s.14).

### **3 Názory studentů a učitelů na jejich motivaci k profesi**

Tato část bakalářské práce se bude zabývat způsobem, jakým se motivace studentů a učitelů zkoumala. Nejprve bude popsán cíl šetření, hypotéza potom postup šetření a na závěr postup práce.

#### **3.1 Cíl praktické části**

Cílem bakalářské práce bylo zjistit názory začínajících učitelů ohledně jejich motivace k učitelské profesi. Dalším cílem bylo zjistit názory studentů bakalářského a magisterského studia a jejich motivaci ke studiu učitelství.

Průzkum byl zaměřen zejména na okolnosti volby studia, výhod a nevýhod učitelské profese, prestiže učitelské profese atd.

#### **Stanovení předpokladů průzkumu**

Ke splnění vytyčeného cíle bakalářské práce jsou stanovené určité předpoklady.

##### **Předpoklad č. 1**

Předpokladem je, že pro většinu studentů bakalářského a magisterského studia je nejvíce motivační na pozici učitele možnost pracovat s dětmi.

##### **Předpoklad č. 2**

Předpokladem je, že pro maximálně 30% studentů nebyla hlavní volba jít na pedagogickou fakultu.

##### **Předpoklad č. 3**

Předpokladem je, že maximálně pro 30% studentů bylo rozhodující dosažené vzdělání svých rodičů k tomu, aby šli studovat na pedagogickou fakultu.

##### **Předpoklad č. 4**

Předpokladem je, že pro oba učitele bylo/je těžké se na škole adaptovat.

## Předpoklad č. 5

Předpokladem je, že alespoň pro jednoho učitele je velice demotivační špatné chování žáků a jejich nepozornost v hodinách.

### Strategie průzkumu

K vyhodnocení předpokladů, které směřovaly ke zjištění vytyčeného cíle, byly stanoveny následující úkony:

1. Seznámit se a prostudovat odbornou literaturu týkající se dané problematiky.
- 2a. Sestavit anonymní dotazník, který bude zjišťovat motivaci studentů k volbě a výkonu učitelské profese.
- 2b. Sestavit otázky do narativního rozhovoru se začínajícími učiteli ohledně jejich motivace ke studiu a profesi jako takové.
3. Vybrat základní soubor dotazovaných.
4. Uskutečnit dotazníkové šetření – rozdání dotazníků. Uskutečnit narativní rozhovory.
5. Zpracovat a vyhodnotit dotazníkové šetření a rozhovory
6. Vyhodnotit stanovené předpoklady bakalářské práce.
7. Ze získaných výsledků sestavit závěr.

### Ekonomická, časová a organizační stránka výzkumu

Listopad 2020: Seznámení se a prostudování literatury dané problematiky.

Prosinec 2020: Sestavení anonymního dotazníku zjišťující motivaci studentů.

Leden 2021: Uskutečnění dotazníkového šetření - rozeslání dotazníků základnímu souboru dotazovaných a sestavení otázek do narativních rozhovorů.

Únor/Březen 2021: Zpracování a vyhodnocení dotazníkového šetření, vyhodnocení stanovených předpokladů bakalářské práce, sestavení závěru a uskutečnění narativních rozhovorů.

Březen 2021: Zpracování a vyhodnocení narativních rozhovorů se začínajícími učiteli, vyhodnocení stanovených předpokladů bakalářské práce a sestavení závěru

### 3.2 Použitá metodika a postup práce

Výzkum je zaměřen na to, co je pro studenty motivující pro tuto profesi, ať se to týká prestiže povolání, či práce s dětmi. Přijde mi zajímavé i to, kolik studentů vůbec stojí o to, se stát učitelem, anebo jestli studium zvolili kvůli tomu, že neměli jinou možnost-nedostali se na jinou (více preferovanou) školu či fakultu.

První část výzkumného šetření je zaměřena na sběr dat pomocí dotazníkového šetření a na následnou interpretaci výsledků. Druhou část tvoří narativní rozhovory vedené se začínajícími učiteli. Na základě prostudované literatury byl sestaven dotazník, který obsahuje celkem 15 otázek. Cílem šetření bylo zjistit, co studenty motivuje na učitelské profesi a naopak demotivuje. Mezi prvními dotazovanými jsou studenti 3. ročníku bakalářského studia na pedagogické fakultě v Olomouci. Jako druzí dotazovaní respondenti jsou studenti 3. ročníku magisterského studia na pedagogické fakultě v Brně. S těmito všemi studenty proběhl sběr dat pomocí dotazníkového šetření.

Třetí dotazovaní budou začínající učitele na základní škole. Jedním z nich bude učitel-muž, který je čerstvým absolventem a začínajícím učitelem, který nyní vyučuje na 3.-5. stupni základní školy. Škola se nachází v Praze. Tomuto učiteli je 26. let. Druhá je začínající učitelka, která vyučuje momentálně na 1.-2. stupni základní školy. Škola se nachází v jednom krajském městě. Této učitelce je 30 let. Se začínajícími učiteli byl proveden narativní rozhovor, kde byly jasně dané otázky, ale respondenti měli možnost se více rozvyprávět.

Vzhledem k tomu, že zkoumání motivace je obtížné, nebylo snadné zvolit způsob, jaký v tomto případě využít. V úvahu přicházely rozhovory, dotazníky nebo kombinace obojí. V mém případě jsem zvolila obojí.

Podle Ferjenčíka (2000) jsou dotazníky rychlý a efektivní způsob, jak provést výzkum, ale jejich návratnost není vysoká. Také při nich nelze položit doplňující otázky nebo zpřesnit zadání. Příprava dotazníků je tedy náročná na formulaci otázek a také na jejich řazení. Především je třeba dbát na to, aby respondenti nebyli nijak neodrazováni od vyplnění dotazníku. Při narativním rozhovoru má tazatel také předem připravené otázky. Rozhovory se však obtížněji vyhodnocují.

### Tvorba položek dotazníku

Dotazník obsahuje 15 uzavřených otázek, které se týkají volby a motivace ke studiu, následně motivace profese a v poslední řadě celkové prestiže profese. Dotazníky jsem prvně dala mému kamarádovi, aby zhodnotil, jak jsou pro něj otázky srozumitelné, následně jsme je společně upravili a dotazníky byly připraveny na rozdání. Dotazníky mi zprostředkovali dva kamarádi, kteří oslovili své třídy a já jim dotazníky následně zaslala. Cílem šetření bylo zjistit názory studentů ohledně prestiže profese učitele a jejich motivaci ke studiu a profesi.

### Provedení polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovory měly být provedeny s oběma osobami, které mi byly ochotny pomoci, a to na základě předpřipravených otázek, které se týkaly motivace studia, úplných začátků, adaptace a následně motivační faktory a demotivátory v praxi. Cílem těchto rozhovorů bylo zmapovat učitelovy začátky, a co jim předcházelo. Dalším úkolem bylo zjistit, jak jednotlivé položky ovlivňují jejich motivaci. Toto zkoumání mělo být podrobnější než u dotazníků; měly se zjistit i konkrétnější názory, pocity a třeba i příklady z praxe. Výstupem měly být zápisy rozhovorů. Za normálních podmínek bych se s učiteli setkala osobně, ale raději jsme rozhovory provedli online.

## 3.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření

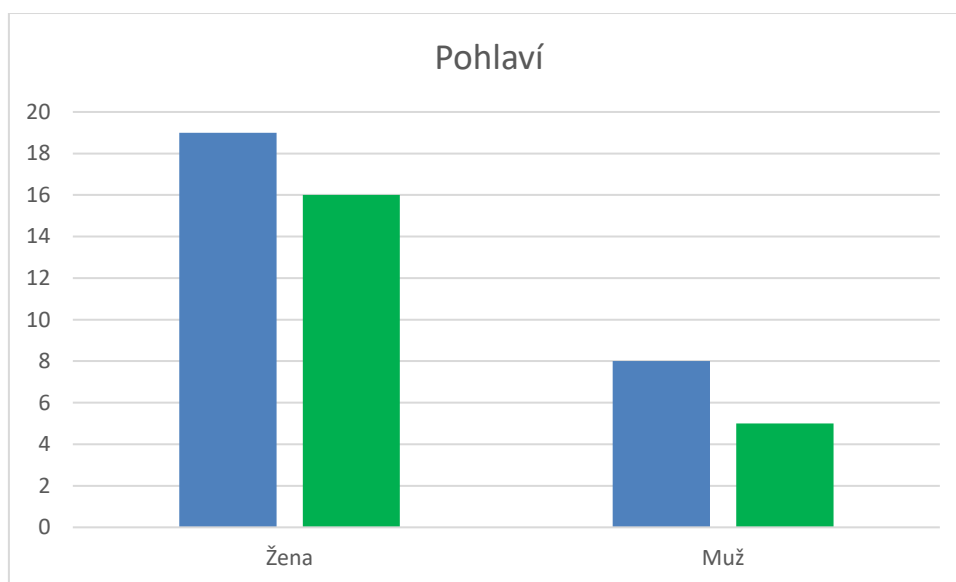
Celkem bylo rozdáno 65 dotazníků, 35 dotazníků ve 3. ročníku bakalářského studia a 30 dotazníků v 3. ročníku magisterského studia. Z bakalářského ročníku dotazník vyplnilo 27 studentů a z magisterského ročníku 21 studentů. Návratnost dotazníků tedy byla 74%.

Z odpovědí dotazovaných vyplynulo, že ve třetím ročníku bakalářského studia, kde dotazník vyplnilo 27 studentů je pouze 8 mužů, což je pouze 30% z dotazovaných. Ve třetím ročníku magisterského studia vyplnilo dotazník pouze 5 mužů, což je ještě méně, než v bakalářském studiu a to pouze 24%.

**Tabulka č. 1 - Pohlaví**

<b>Pohlaví</b>	<b>3.ročník bakalářského studia</b>	<b>3.ročník magisterského studia</b>
<b>Ženy</b>	19	16
<b>Muži</b>	8	5

*Zdroj – vlastní šetření*

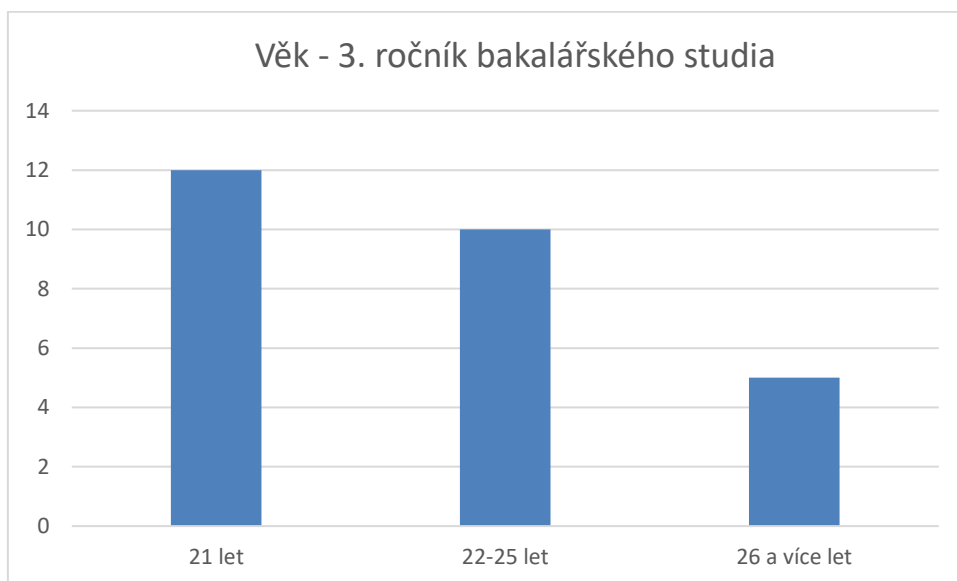


**Graf č. 1 – Pohlaví**

**Tabulka č. 2a – Věk-bakalářské studium**

<b>3. ročník bakalářského studia</b>	
<b>21</b>	12
<b>22-25</b>	10
<b>26 a více</b>	5

*Zdroj: vlastní šetření*

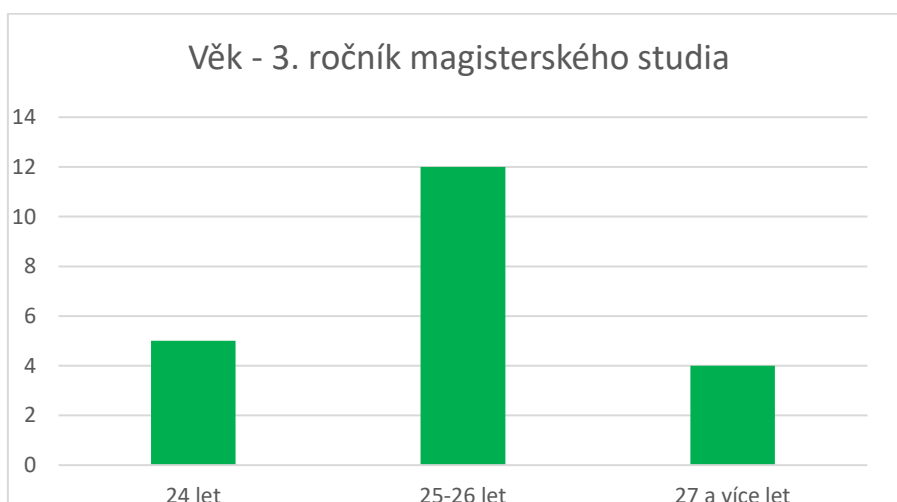


**Graf č. 2a – Věk**

**Tabulka č. 2b - Věk-magisterské studium**

3. ročník magisterského studia	
24 let	5
25-26 let	12
27 a více let	4

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 2b – Věk**

Z odpovědí dotazovaných vyplynulo, že ze třetího ročníku bakalářského studia je 12 studentů ve věku 21, což je 44%, dále 10 studentů ve věku 22-25 let, tj. 37% a 5 studentů ve věku 26 a více let, což je 19%.

Ve třetím ročníku magisterského studia je 21 studentů, ze kterých je 5 studentů ve věku 24 let, tj. 24%. Dále je 12 studentů ve věku 25-26 let, tj. 57% a 4 studenti ve věku 27 a více let, což je 19%.

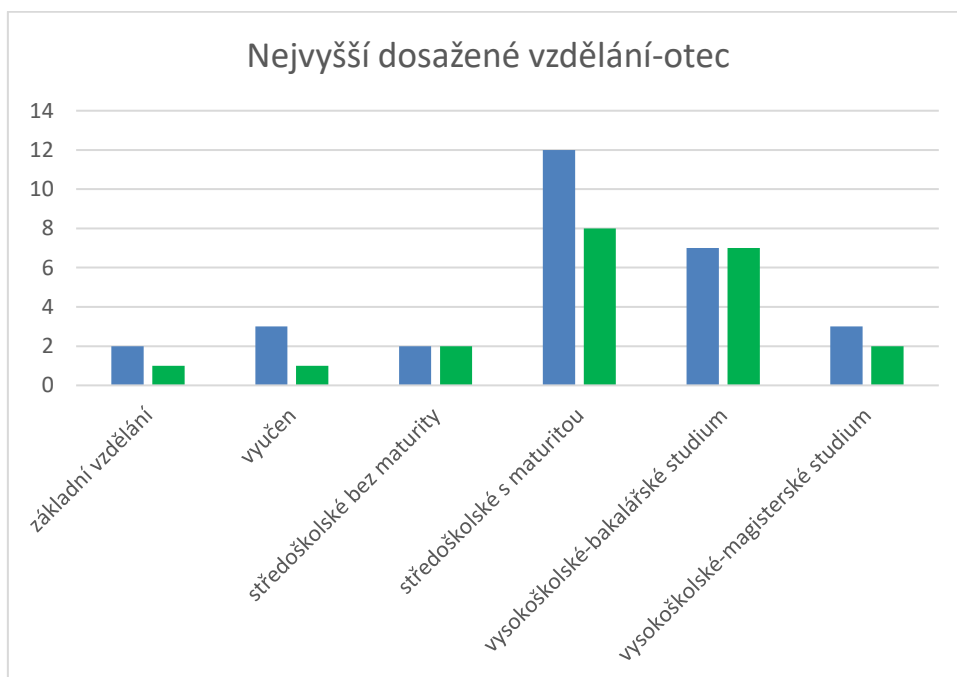
Z tohoto zjištění vyplývá, že jsou studenti magisterského studia průměrně starší, než studenti bakalářského studia, což se dalo předpokládat.

**Tabulka 3a - Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů – otec**

<b>Vzdělání-otec</b>	<b>3. ročník bakalářského studia</b>	<b>3. ročník magisterského studia</b>
<b>základní vzdělání</b>	2	1
<b>vyučen</b>	3	1
<b>středoškolské bez maturity</b>	2	2
<b>středoškolské s maturitou</b>	12	8
<b>vysokoškolské bakalářské studium</b>	5	7
<b>vysokoškolské magisterské studium</b>	3	2

*Zdroj: vlastní šetření*





**Graf č. 3a – Vzdělání otec**

Z výpovědi dotazovaných vyplývá, že nejvíce otců má středoškolské vzdělání, u dotazovaných bakalářského studia je 12 otců, tj. 25% a u magisterského studia 8 otců, tj. 17%. Dále nejvíce obsazené odpovědi jsou vysokoškolské vzdělání bakalářské, kdy u bakalářského studia to je 5 otců (10%) a u magisterského studia je 7 otců tohoto vzdělání, což je 14%. Základně vzdělaných otců u dotazovaných bakalářského studia tvoří 2 otců, tj. 4% a magisterského studia pouze 1, tj. 2%. Vyučených otců u bakalářského studia jsou 3 (7%), u magisterského studia 1 (2%). Středoškolské vzdělání bez maturity mají 2 otcové, jak u bakalářského, tak u magisterského studia, tj. 4%. Poslední odpovědí je vysokoškolské vzdělání magisterské, které mají 3 otců (7%) u bakalářského studia a 2 otců (4%) u magisterského studia.

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejvíce otců má středoškolské vzdělání, na druhém místě je vysokoškolské vzdělání bakalářské. Na 3 pozici vysokoškolské vzdělání magisterské. Na další pozici jsou vyučení a středoškolsky vzdělání bez maturity se součtem 4 otců a na poslední pozici jsou pouze 3 otců se základním vzděláním.

**Tabulka č. 3b** -Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů – matka

Vzdělání-matka	3. ročník bakalářského studia	3. ročník magisterského studia
základní vzdělání	3	1
vyučena	0	0
středoškolské bez maturity	3	3
středoškolské s maturitou	15	8
vysokoškolské bakalářské studium	4	6
vysokoškolské magisterské studium	2	3

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 3b** – Vzdělání-matka

Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíce matek má středoškolské vzdělání s maturitou, u bakalářského studia to je 15 matek (31%) a u magisterského vzdělání 8 matek (16%). Základní vzdělání u bakalářského studia mají 3 matky (6%) a u magisterského vzdělání 1 (2%). Vyučena není žádná matka dotazovaných. Středoškolské vzdělání bez maturity mají jak u bakalářského, tak u magisterského studia 3 matky (6%). Vysokoškolské vzdělání

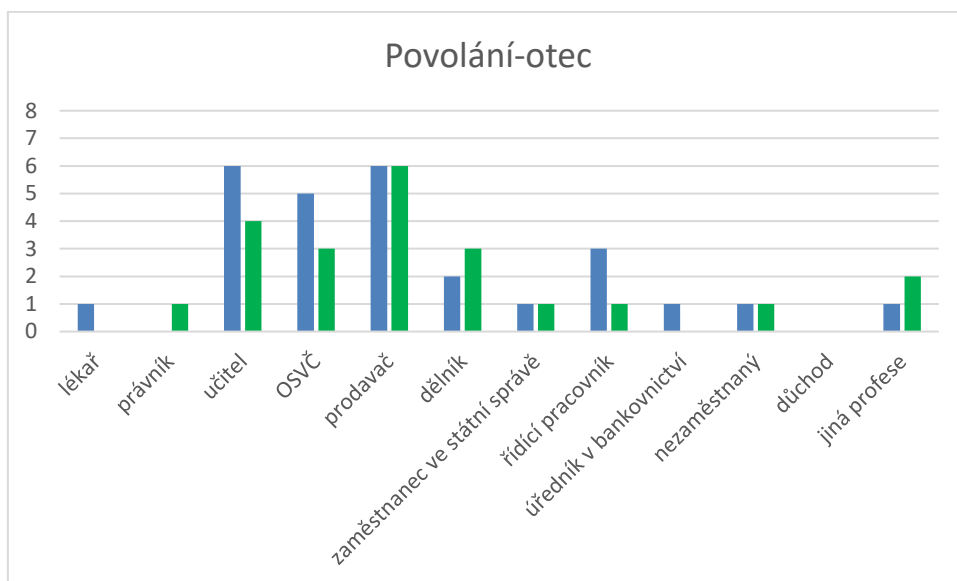
bakalářské mají 4 matky (8%) u bakalářského studia a 6 matek (12%) u magisterského studia. Vysokoškolské vzdělání magisterské mají 2 matky (4%) u bakalářského studia a 3 matky (6%) u magisterského studia.

Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejvíce matek má středoškolské vzdělání s maturitou, dále nejvíce má vysokoškolské vzdělání bakalářské. Na třetí pozici je středoškolské vzdělání bez maturity a na čtvrté pozici je to vzdělání vysokoškolské magisterské. Na poslední pozici je vzdělání vyučena, které neobsadila žádná matka dotazovaných.

**Tabulka č. 4a - Povolání rodičů – otec**

<b>Povolání-otec</b>	<b>3. ročník bakalářského studia</b>	<b>3. ročník magisterského studia</b>
<b>lékař</b>	1	0
<b>právník</b>	0	1
<b>učitel</b>	6	4
<b>OSVČ</b>	5	3
<b>prodavač</b>	6	6
<b>dělník</b>	2	3
<b>zaměstnanec ve státní správě</b>	1	1
<b>řídící pracovník</b>	3	1
<b>úředník v bankovníctví</b>	1	0
<b>nezaměstnaný</b>	1	1
<b>důchod</b>	0	0
<b>jiná profese</b>	1	2

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 4a - Povolání otec**

Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že nejvíce otců zastává pozici prodavače, u obou skupin dotazovaných je to 6 otců (12%). Na pozici lékaře je pouze 1 (2%) z otců dotazovaných a to pouze u dotazovaných bakalářského studia, u magisterského tuto pozici nezastává žádný z otců. Na pozici právníka je pouze 1 (2%) otec a to pouze z dotazovaných magisterského studia, u bakalářského na této pozici není žádný z otců. Pozice učitele vykonává celkem 10 otců. 6 otců (12%) dotazovaných bakalářského studia a 4 otcí (8%) magisterského studia. Pozici OSVČ vykonává celkem 8 otců. 5 otců (10%) dotazovaných bakalářského studia a 3 otcí (6%) magisterského studia. Na pozici dělníka je celkem 5 otců. 2 otcí (4%) u bakalářského studia a 3 otcí (6%) u magisterského studia. Zaměstnance ve státní správě vykonává pouze 1 otec (2%) u obou dotazovaných skupin. Pozici řidičského pracovníka vykonává celkem 4 otců. 3 otcí (6%) u bakalářského studia, u magisterského je to pouze 1 (2%). Úředníka v bankovníctví vykonává pouze 1 otec (2%) a to u bakalářského studia, u magisterského ji nevykonává žádný otec. Nezaměstnaný otec je pouze 1 (2%) v obou dotazovaných skupinách. Jinou profesi vykonává celkem 3 otcí. 1 otec (2%) u bakalářského studia a u magisterského studia to jsou 2 otcí (4%). Důchod nepobírá žádný z dotazovaných otců.

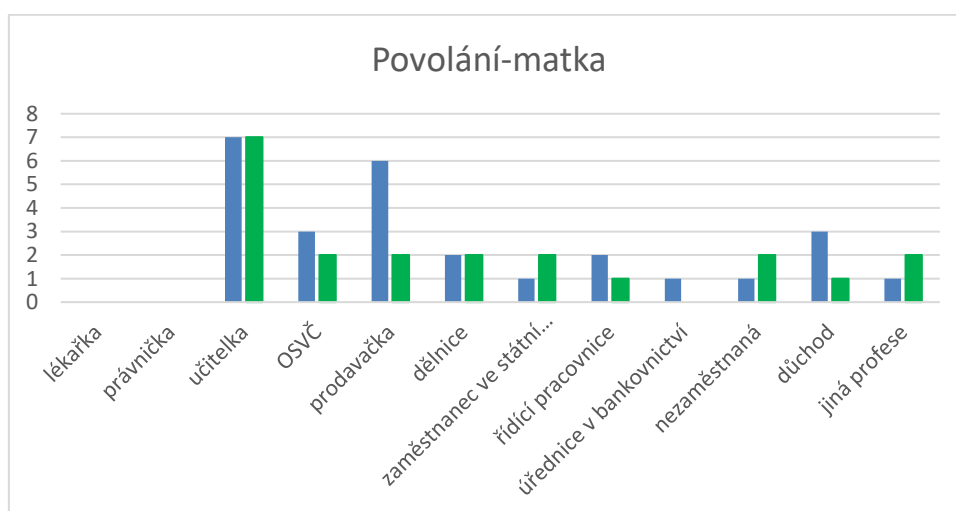
Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejvíce otců zastává pozici prodavače, kterých je 12. Pouze 10 otců z celkových 48 dotazovaných jsou učitelé. Otců bakalářských studentů,

kteří vykonávají profesi učitele je o 2 více než magisterských studentů. Je to zřejmě dáno tím, že bakalářských studentů je více než magisterských studentů.

**Tabulka č. 4b - Povolání rodičů-matka**

<b>Povolání-matka</b>	<b>3. ročník bakalářského studia</b>	<b>3. ročník magisterského studia</b>
<b>lékařka</b>	0	0
<b>právníčka</b>	0	0
<b>učitelka</b>	7	7
<b>OSVČ</b>	3	2
<b>prodavačka</b>	6	2
<b>dělnice</b>	2	2
<b>zaměstnanec ve státní správě</b>	1	2
<b>řídící pracovníce</b>	2	1
<b>úřednice v bankovníctví</b>	1	0
<b>nezaměstnaná</b>	1	2
<b>důchod</b>	3	1
<b>jiná profese</b>	1	2

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 4b – Povolání matka**

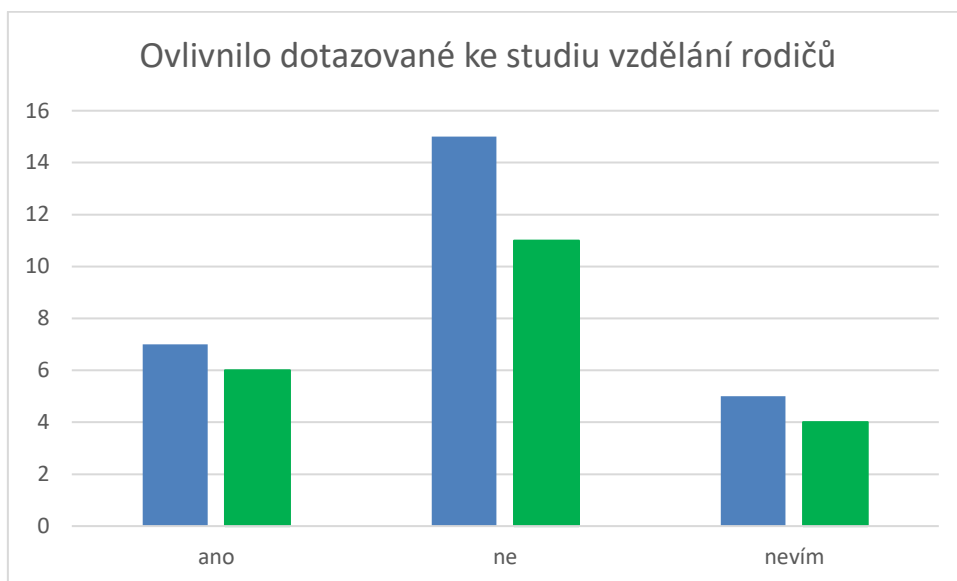
Z dotazníkového šetření bylo zjištěno, že nejvíce matek dotazovaných je na pozici učitelky a to celkem 12 matek. U obou skupin dotazovaných je 6 matek (12%) na pozici učitelky. Na pozici OSVČ je celkem 5 matek, 3 matky (6%) dotazovaných bakalářského studia a 2 matky (4%) magisterského studia. Na pozici prodavačky je celkem 8 matek. 6 matek (12%) u bakalářského studia a 2 matky (4%) u magisterského studia. Na pozici dělnice jsou celkem 4 matky, z toho 2 (4%) z každé dotazované skupiny. Zaměstnance ve státní správě vykonávají celkem 3 matky. 1 matka (2%) dotazovaných bakalářského studia a 2 matky (4%) z magisterského studia. Řídící pracovníci vykonávají celkem 3 matky. 2 matky (4%) dotazovaných bakalářského studia a pouze 1 matka (2%) z magisterského studia. Na pozici úřednice v bankovníctví je pouze 1 matka (2%) a to u dotazovaných bakalářského studia. Nezaměstnaných matek je celkem 3. 1 matka (2%) z dotazovaných bakalářského studia a 2 matky (4%) magisterského studia. Důchod pobírá celkem 4 matky. 3 matky (6%) dotazovaných bakalářského studia a pouze 1 matka (2%) magisterského studia. Jinou profesi vykonávají 3 matky. 1 matka (2%) dotazovaných bakalářského studia a 2 matky (4%) magisterského studia. Pozici lékařky ani právničky nevykonává žádná matka dotazovaných.

Z toho šetření vyplývá, že nejvíce matky vykonávají profesi učitelky. Ve skupinách není žádný rozdíl, v obou skupinách je 6 matek učitelkami.

**Tabulka č. 5 – Ovlivnění vzdělání rodičů ke studiu**

	<b>3. ročník bakalářského studia</b>	<b>3. ročník magisterského studia</b>
<b>Ano</b>	7	6
<b>Ne</b>	15	11
<b>Nevím</b>	5	4

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 5 - Ovlivnění ke studiu**

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že celkem 13 studentů ovlivnilo dosažené vzdělání rodičů k tomu, aby šli studovat na vysokou školu. Z toho je 7 studentů (14%) dosazovaných bakalářského studia a 6 studentů (12%) magisterského studia. Odpověď ne zaškrtnulo celkem 26 studentů ze všech dotazovaných. 15 studentů (31%) bakalářského studia a 11 studentů (23%) magisterského studia. Odpověď „nevím“ zvolilo celkem 9 studentů. 5 studentů (10%) z bakalářského studia a 4 studenti (8%) z magisterského studia.

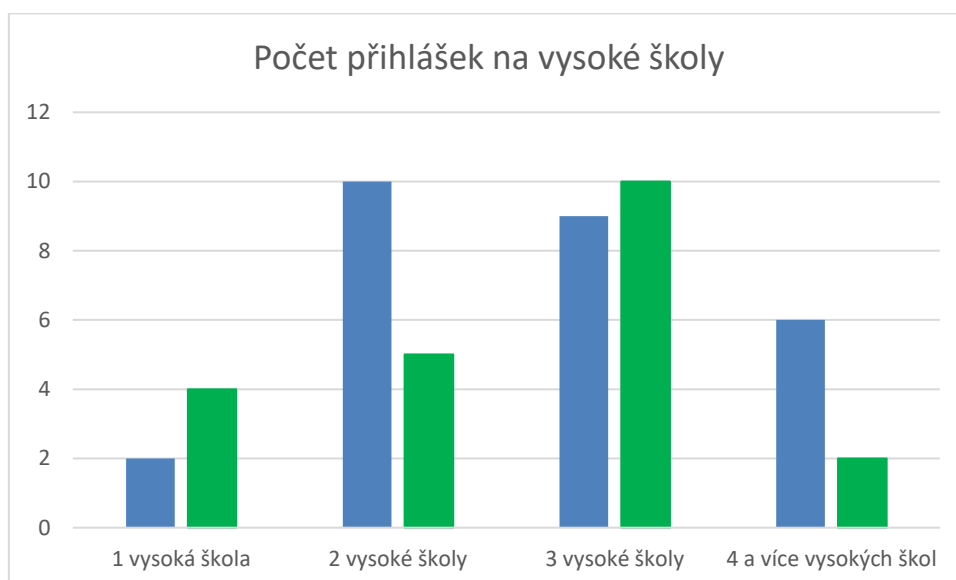
Můj předpoklad byl že maximálně 30% dotazovaných bylo ovlivněno dosaženým vzděláním svých rodičů k tomu, aby šli studovat na vysokou školu. Tímto se můj předpoklad potvrdil, celkem to bylo 26% dotazovaných.

Jenom ze zajímavosti jsem výsledky přepočítala na jednotlivé skupiny. 7 dotazovaných ze skupiny bakalářských studentů zvolilo odpověď ano, v přepočtu na tuto skupinu je to necelých 26%. 6 dotazovaných ze skupiny magisterských studentů zvolilo odpověď ano, v přepočtu na tuto skupinu to je necelých 29%. Z tohoto vyplývá, že i kdyby můj stanovený předpoklad byl pouze na jednu vybranou skupinu, i přesto by byl pravdivý.

**Tabulka č. 6 – Počet přihlášek na vysokou školu**

Počet vysokých škol	3.ročník bakalářského studia	3. ročník magisterského studia
1 vysoká škola	2	4
2 vysoké školy	10	5
3 vysoké školy	9	10
4 a více vysokých škol	6	2

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 6 – Počet přihlášek na vysoké školy**

Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíce studenti volili 3 přihlášky na vysoké školy. Celkem jich je 19, z toho 9 studentů (19%) bakalářského studia a 10 studentů (21%) magisterského studia. 1 přihlášku na vysokou školu zvolilo celkem 6 studentů. 2 studenti (4%) bakalářského studia a 4 studenti (8%) magisterského studia. 2 přihlášky na vysoké školy podalo celkem 15 studentů. 10 studentů (21%) bakalářského studia a 5 studentů (11%) magisterského studia. 4 přihlášky na vysoké školy podalo celkem 8 studentů. 6 studentů (12%) bakalářského studia a 2 studenti (4%) magisterského studia.

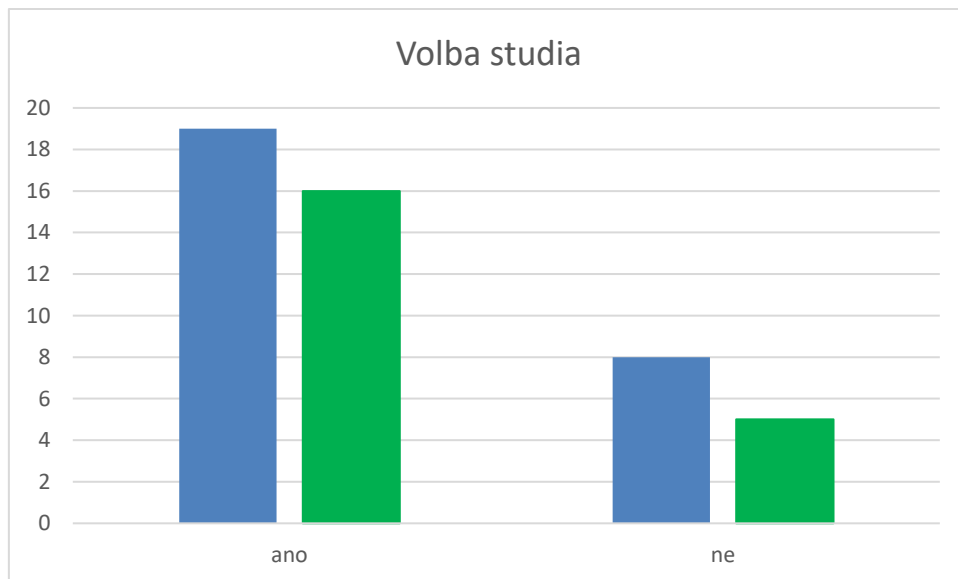


Z dotazníkového šetření vyplývá, že nejvíce si studenti podali 3 přihlášky na vysoké školy, z toho je těžké odhadnout, zda přijetí na pedagogickou fakultu bylo volbou číslo jedna. U 6 studentů, kteří podali pouze jednu přihlášku na vysokou školu je jasné, že opravdu měli zájem jít na pedagogickou fakultu, což není mnoho. Z dotazníkového šetření vyplývá, že není jisté, že studenti opravdu chtěli jít na pedagogickou fakultu, ale raději si podali další přihlášky, aby měli jistotu, že se na nějakou vysokou školu vůbec dostanou.

**Tabulka č. 7 – Volba studia**

	<b>3. ročník bakalářského studia</b>	<b>3. ročník magisterského studia</b>
<b>Ano</b>	19	16
<b>Ne</b>	8	5

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 7 – Volba studia**

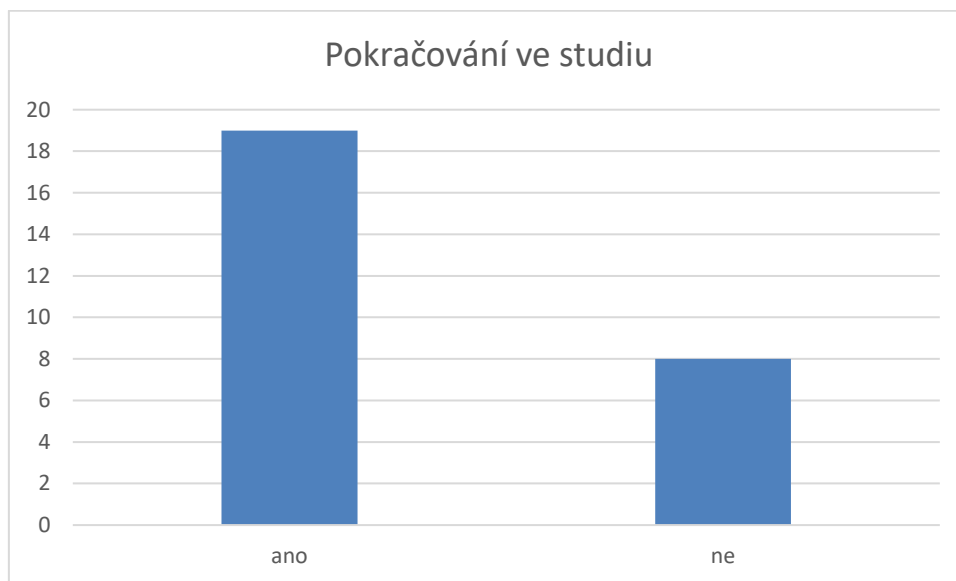
Z dotazníkového šetření vyplývá, že celkem pro 35 studentů bylo jít na pedagogickou fakultu volba číslo jedna. Z celkového součtu je to 19 studentů (40%) bakalářského studia

a 16 studentů (33%) magisterského studia. Celkem 13 studentů zvolilo odpověď ne. 8 studentů (16%) bakalářského studia a 5 studentů (11%) magisterského studia. Z tohoto vyplývá, že necelé ¼ dotazovaných zvolili studium na pedagogické fakultě protože chtěli a ne jako náhradní volbu. Díky tomuto bodu lze srovnat i předchozí otázku, která byla nejasná. Nyní je o něco jasnější. 35 studentů z celkových dotazovaných opravdu chtěli jít na pedagogickou fakultu. Ale zřejmě měli obavy, že se nedostanou, tak raději podali více přihlášek.

**Tabulka č. 8 – Pokračování ve studiu**

3. ročník bakalářského studia	
Ano	19
Ne	8

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 8 – Pokračování ve studiu**

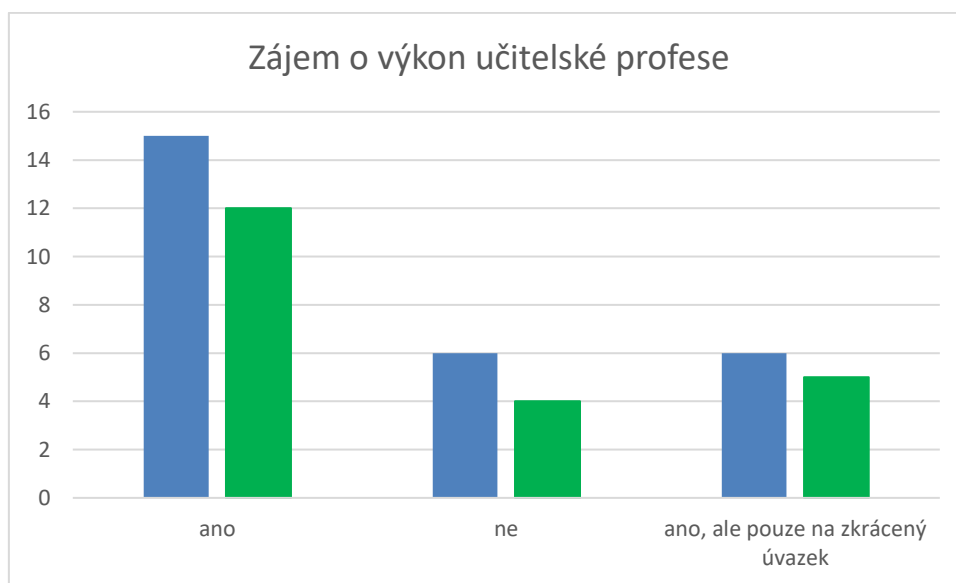
Z dotazníkového šetření vyplývá, že 19 studentů (70%) z celkových 27 bakalářského studia má zájem o pokračování ve studiu. 8 studentů (30%) už takový zájem nemá. Z dotazníkového šetření je jasné, že pouze 2/3 dotazovaných má zájem o pokračování ve studiu. Tato otázka jde porovnat i s předchozí otázkou, kde byl dotaz, jestli byla první volba jít na pedagogickou fakultu, kde odpověď ne zvolilo 8 studentů bakalářského studia.

Z tohoto vyplývá, že zřejmě ti stejní studenti, pro které nebyla volba číslo jedna jít na pedagogickou fakultu jsou i ti, kteří nechtějí pokračovat v magisterském studiu.

**Tabulka č. 9 – Zájem o výkon učitelské profese**

	<b>3. ročník bakalářského studia</b>	<b>3. ročník magisterského studia</b>
<b>Ano</b>	15	12
<b>Ne</b>	6	4
<b>ano, ale pouze na zkrácený úvazek</b>	6	5

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 9 – Zájem o výkon profese**

Z dotazníkového šetření vyplývá, že celkem 27 studentů má zájem o výkon učitelské profese. Celkem je to 15 studentů (31%) bakalářského studia a 12 studentů (25%) magisterského studia. 10 dotazovaných studentů nechce vykonávat profesi učitele. 6 studentů (12%) bakalářského studia a 4 studenti (8%) magisterského studia. Výkon učitele na zkrácený úvazek zvolilo 11 respondentů. Z celkových 11 je to 6 studentů (12%) bakalářského studia a 5 studentů (10%) magisterského studia.

Z tohoto vyplývá, že více než polovina má zájem vykonávat profesi učitele, což není moc. Když ale vezmu v potaz, že dalších 11 studentů chce vykonávat profesi učitele, ale pouze na zkrácený úvazek, tak už to je celkem slušné číslo.

A opět je možné porovnat s otázkou č.7, která se týkala toho, jestli byla volba na pedagogickou fakultu tou první, kde 13 studentů odpovědělo že ne. Tím pádem 2 studenti byli něčím ovlivněni, že nyní chtějí profesi učitele vykonávat.

**Tabulka č. 10a** – Největší motiv pro studium na pedagogické fakultě?

– Bakalářské studium

	<b>Nejvíce motivuje</b>	<b>Velice motivuje</b>	<b>Spíše motivuje</b>	<b>Spíše nemotivuje</b>	<b>Nejméně motivuje</b>
<b>možnost pracovat s dětmi</b>	10	5	5	4	3
<b>rozvíjet své žáky</b>	5	8	6	6	2
<b>předávat své zkušenosti</b>	6	5	9	7	1
<b>pokračovat ve studiu předmětu</b>	3	7	3	8	6
<b>velká šance na přijetí</b>	3	2	3	2	15

*Zdroj: vlastní šetření*

Z dotazníkového šetření vyplývá, že pro studenty je nejvíce motivační možnost pracovat s dětmi, kdy tuto odpověď jako nejvíce motivuje zvolilo 10 studentů (21%). Jako druhou odpověď, která studenty nejvíce motivuje je rozvíjet své žáky, kterou zvolilo 8 studentů (16%). Třetí odpovědí kterou studenty spíše motivuje byla předávat své zkušenosti, kterou zvolilo 9 studentů (18%). Čtvrtou odpovědí, kterou studenty spíše nemotivuje byla odpověď pokračovat ve studiu předmětu, kterou zvolilo 8 studentů (16%). Jako poslední

odpověď, která studenty nejméně motivuje je odpověď velká šance na přijetí, kterou zvolilo celkem 15 studentů (31%).

**Tabulka č. 10b** – Největší motiv pro studium na pedagogické fakultě?

– Magisterské studium

	Nejvíce motivuje	Velice motivuje	Spíše motivuje	Spíše nemotivuje	Nejméně motivuje
<b>možnost pracovat s dětmi</b>	9	4	5	1	2
<b>rozvíjet své žáky</b>	5	7	5	2	2
<b>předávat své zkušenosti</b>	3	5	8	4	1
<b>pokračovat ve studiu předmětu</b>	2	3	1	8	7
<b>velká šance na přijetí</b>	2	5	2	6	9

*Zdroj: vlastní šetření*

Jako nejvíce motivující je pro studenty magisterského studia odpověď možnost pracovat s dětmi, kterou zvolilo 9 studentů (42%). Jako velice motivuje zvolili studenti odpověď rozvíjet své žáky, kterou zvolilo 7 respondentů (33%). Jako spíše motivuje zvolili respondenti odpověď předávat své zkušenosti, kterou zvolilo 8 studentů (38%). Jako spíše nemotivuje nejčastěji respondenti volili odpověď pokračovat ve studiu předmětu, kterou zvolilo 8 studentů (38%). Jako nejméně motivuje zvolili respondenti odpověď velká šance na přijetí, kterou zvolilo 9 respondentů (42%).

**Tabulka č. 11a** – Nejvíce motivující na profesi učitele

- Bakalářské studium

	Nejvíce motivuje	Velice motivuje	Spíše motivuje	Motivuje	Méně motivuje	Nejméně motivuje
<b>pracovat se žáky</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
<b>předávat své zkušenosti</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>další vzdělávání</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>5</b>
<b>stálý příjem</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>pracovní doba</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<b>prestíž profese</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>10</b>

*Zdroj: vlastní šetření*

Z dotazníkového šetření vyplývá, že studenti bakalářského studia zvolili co je nejvíce motivuje, tak je odpověď pracovat se žáky, kterou zvolilo 7 studentů (26%). Jako velice motivační zvolili studenti odpověď předávat své zkušenosti, kterou zvolilo 8 studentů (30%). Jako spíše motivační zvolili respondenti odpověď stálý příjem, kterou zvolilo 7 studentů (26%). Odpověď, která studenty motivuje je pracovní doba, kterou zvolilo 9 studentů (33%). Jako méně motivuje zvolili studenti odpověď další vzdělávání, kterou zvolilo 8 studentů (30%). Odpověď, která studenty nejméně motivuje je prestiž profese, kterou zvolilo 10 studentů (37%).

**Tabulka č. 11b** – Nejvíce motivující na profesi učitele

– Magisterské studium

	Nejvíce motivuje	Velice motivuje	Spíše motivuje	Motivuje	Méně motivuje	Nejméně motivuje
<b>pracovat se žáky</b>	<b>8</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>předávat své zkušenosti</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>další vzdělávání</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<b>stálý příjem</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>
<b>pracovní doba</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>5</b>
<b>prestíž profese</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>7</b>

*Zdroj: vlastní šetření*

Z dotazníkového šetření vyplývá, že studenty magisterského studia nejvíce motivuje pracovat se žáky, kdy tuto odpověď zvolilo 8 studentů (38%). Jako velice motivující respondenti zvolili odpověď předávat své zkušenosti, kterou zvolilo 9 respondentů (42%). Jako spíše motivuje zvolili respondenti odpověď stálý příjem, kterou zvolilo 7 respondentů (33%). Jako odpověď motivuje zvolili respondenti nejvíce další vzdělávání, kterou zvolilo 7 dotazovaných (33%). Odpověď, která studenty méně motivuje je pracovní doba, kterou zvolilo 8 respondentů (33%). Odpověď, která studenty nejméně motivuje je prestiž profese, kterou zvolilo 7 studentů (33%).

**Tabulka č. 12a** – Nejvíce demotivující na profesi učitele

– Bakalářské studium

	<b>Nejvíce demotivuje</b>	<b>Velice demotivuje</b>	<b>Spíše demotivuje</b>	<b>Demotivuje</b>	<b>Spíše nemotivuje</b>	<b>Nejméně motivuje</b>
<b>Špatné chování žáků</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>nezájem dětí o výuku</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
<b>komunikace s rodiči</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
<b>psychická náročnost</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>špatné finanční ohodnocení</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
<b>nízká prestiž profese</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>4</b>

*Zdroj: vlastní šetření*

Z odpovědí studentů bakalářského studia vyplývá, že nejvíce demotivační je nezájem dětí o výuku, což zvolilo 7 studentů (26%). Jako velice demotivační zvolili respondenti odpověď špatné chování žáků, kterou zvolilo 7 studentů (26%). Jako spíše demotivační zvolili respondenti odpověď psychická náročnost, na které se shodlo 9 studentů (33%). Jako demotivační zvolili studenti odpověď špatné finanční ohodnocení, kterou zvolilo 9 studentů (33%). Jako spíše nemotivuje zvolili studenti odpověď nízká prestiž profese, kterou zvolilo 8 studentů (30%). Jako nejméně motivuje zvolili studenti odpověď komunikace s rodiči, kterou zvolilo 8 studentů (30%).



**Tabulka č. 12b** – Nejvíce demotivující na profesi učitele

- Magisterské studium

	Nejvíce demotivuje	Velice demotivuje	Spíše demotivuje	Demotivuje	Spíše nemotivuje	Nejméně motivuje
Špatné chování žáků	4	7	2	3	3	2
nezájem dětí o výuku	7	5	2	4	1	2
komunikace s rodiči	5	2	5	1	1	7
psychická náročnost	2	2	6	4	3	4
špatné finanční ohodnocení	2	1	2	7	4	5
nízká prestiž profese	1	4	4	2	9	1

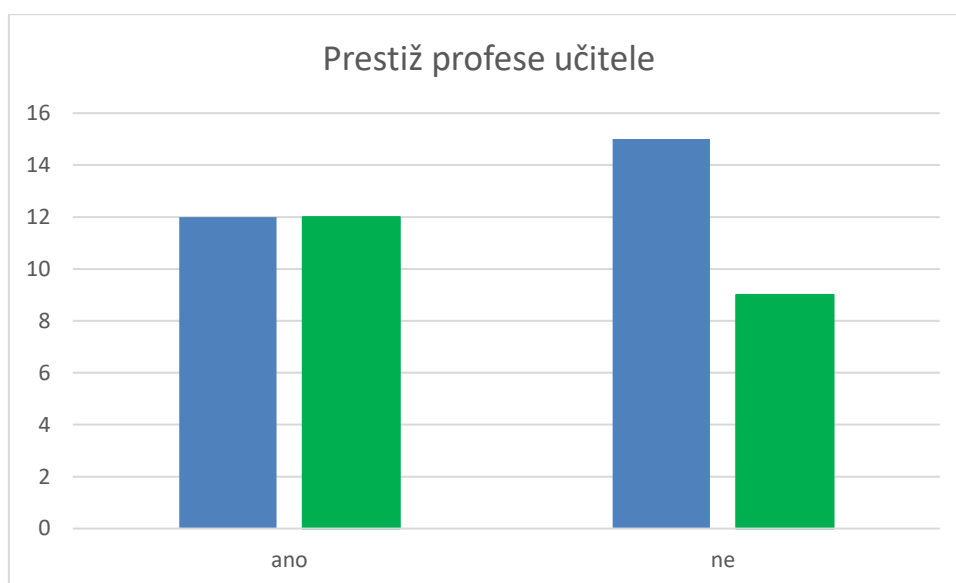
*Zdroj: vlastní šetření*

Z odpovědí magisterských studentů vyplývá, že jako nejvíce demotivuje zvolili odpověď nezájem dětí i výuku, kterou zvolilo 7 respondentů (33%). Jako velice demotivuje zvolili respondenti odpověď špatné chování žáků, kterou zvolilo 7 studentů (33%). Spíše demotivuje zvolili studenti odpověď psychická náročnost, kterou zvolilo 6 studentů (29%). Jako demotivující zvolili studenti odpověď špatné finanční ohodnocení, které zvolilo 7 studentů (33%). Jako spíše nemotivuje zvolili studenti jako odpověď nízkou prestiž profese, kterou zvolilo 9 studentů (43%) Nejméně motivuje zvolili studenti jako odpověď komunikaci s rodiči, kterou zvolilo 7 studentů (33%).

**Tabulka č. 13 – Prestiž profese učitele**

	3. ročník bakalářského studia	3. ročník magisterského studia
Ano	12	12
Ne	15	9

**Zdroj: vlastní šetření**



**Graf č. 10 – Prestiž profese učitele**

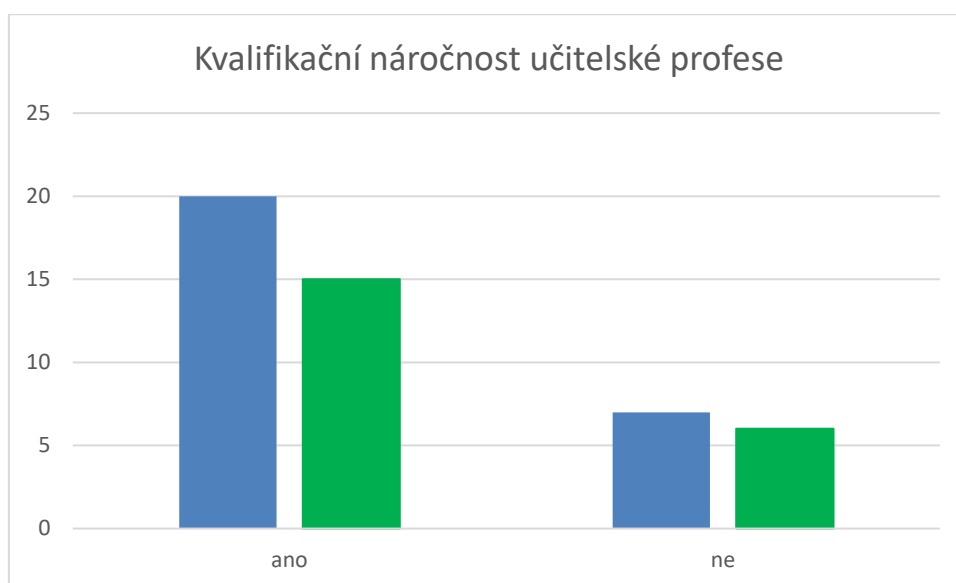
Z dotazníkového šetření vyplývá, že celkem pro 24 studentů je profese učitele prestižní, z toho je 12 studentů (25%) z obou dotazovaných skupin. Pro 15 studentů (31%) bakalářského studia profese učitele prestižní není, stejně tak pro 9 studentů (18%) magisterského studia.

Z dotazníkového šetření není dané, jestli pro studenty je profese učitele prestižní. Výsledky dotazovaných jsou vyrovnané. Výsledky by se daly porovnat pouze pro jednotlivé skupiny, kdy u skupiny bakalářských studentů je více za názor, že profese učitele prestižní není. U magisterských studentů je to naopak.

**Tabulka č. 14 – Kvalifikační náročnost profese**

	<b>3. ročník bakalářského studia</b>	<b>3. ročník magisterského studia</b>
<b>Ano</b>	20	15
<b>Ne</b>	7	6

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 11 – Kvalifikační náročnost profese**

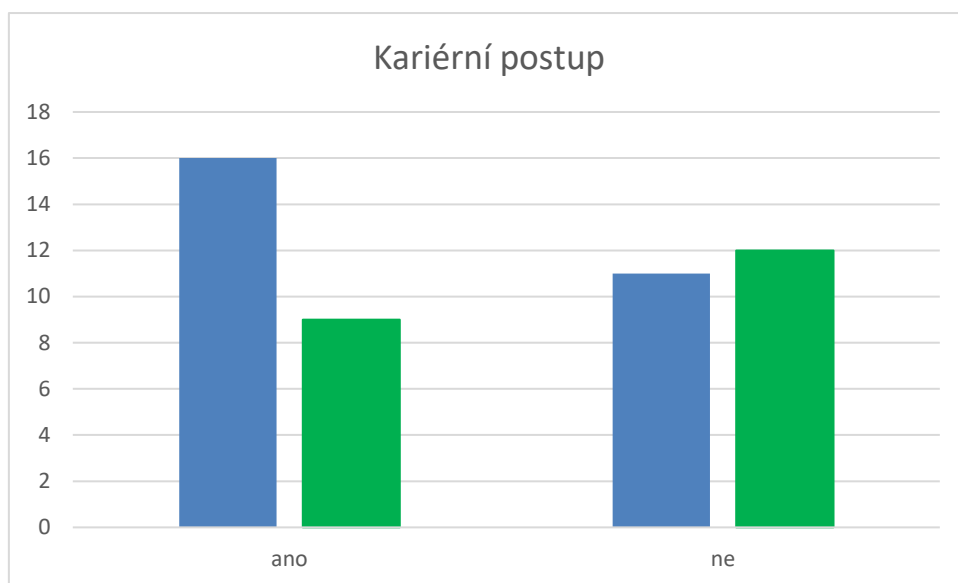
Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že celkem 35 studentů zvolilo, že podle nich je profese učitele kvalifikačně náročná, z toho je 20 studentů (41%) bakalářského studia a 15 studentů (31%) magisterského studia. Pro 13 studentů profese učitele není kvalifikačně náročná. Tuto odpověď zvolilo 7 studentů (15%) bakalářského studia a 6 studentů (13%) magisterského studia.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že pro studenty je profese učitele kvalifikačně náročná. U obou dotazovaných skupin není nějaký razantní rozdíl.

**Tabulka č. 15 – Kariérní postup**

	<b>3. ročník bakalářského studia</b>	<b>3. ročník magisterského studia</b>
<b>Ano</b>	<b>16</b>	<b>9</b>
<b>Ne</b>	<b>11</b>	<b>12</b>

*Zdroj: vlastní šetření*



**Graf č. 12 – Kariérní postup**

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 25 studentům vadí, že u profese učitele není velká šance na kariérní postup. Z toho je 16 studentů (33%) bakalářského studia a 9 studentů (19%) magisterského studia. 23 studentům nevadí, že u profese učitele není velká šance na kariérní postup. Z toho je 11 studentů (23%) bakalářského studia a 12 studentů (25%) magisterského studia. Z dotazníkového šetření vyplývá, že 52% studentům vadí, že u profese učitele není velká šance na kariérní postup. Což není až takový rozdíl oproti studentům, kteří zvolili druhou odpověď.

Opět je zajímavější zhodnotit jednotlivé skupiny. Jednotlivé skupiny však zvolily rozdílné odpovědi. U bakalářského studia je převaha v odpovědi „ano“, kdy jim více vadí, že není velký kariérní postup. Avšak u skupiny druhé-magisterských studentů je to naopak, kdy

jim spíše nevadí, že není velký kariérní postup. Lze z toho vyvodit, že mladší studenti mají větší očekávání v jejich profesním životě? Magisterští studenti se více ztotožňují s touto profesí, mají zálibu v profesi jako takové, proto pro ně zřejmě kariérní postup není podstatný.

### **3.4. Vyhodnocení rozhovorů**

Podařilo se mi vést rozhovor se dvěma začínajícími učiteli. Oba učitelé se v praxi pohybují maximálně 3 roky. První učitel učí v Praze a druhá učitelka učí na Vysočině. Sestavila jsem různé okruhy otázek-první se týká studia, druhý se týká problémů v začátcích profese a adaptace a třetí okruh se týká motivace učitelské profese. Rozhovory se uskutečnili během měsíce únor 2021, kdy byly zprostředkovány online formou, kvůli nynější situaci. Shrnutí odpovědí je analyzováno a interpretováno. Odpovědi obou dotazovaných byly velice upřímné a otevřené, za což jsem vděčná.

Otázky k narativním rozhovorům

1. Co tě vedlo k tomu studovat na pedagogické fakultě a stát se učitelem/učitelkou?
2. Bylo něco, co tě negativně ovlivňovalo během studia?
3. Co tě nejvíce překvapilo při nástupu do zaměstnání? Na co jsi nebyl/a připraven/a?
4. Jak se liší realita učitelské profese od tvé představy?
5. Je něco, čeho si se obával/a při nástupu do školy, ale nakonec tě to mile překvapilo?
6. Věnoval se ti někdo při tvém nástupu?
7. Jaký pocit jsi měl z tvé adaptace?
8. Je něco, co ti v tvých začátcích chybělo?
9. Co tě v tvé práci nejvíce motivuje a naopak demotivuje?
10. Chceš ve své profesi setrvat dále?

Učitel Marek, Praha

1. Co tě vedlo k tomu studovat na pedagogické fakultě a stát se učitelem?

*Moji oba rodiče jsou učitelé, takže jsem vyrůstal v učitelském prostředí. Když jsem byl malý, tak se mi to moc nelíbilo, protože, když doma přišlo na mé učení, tak oba rodiče „přepnuli“ z mých rodičů, na mé učitele, takže jsem to s nimi měl zezačátku těžké. Postupem času mi ale jejich přístup ke studiu hodně pomohl a vždy jsem se na ně mohl v tomto ohledu opřít. Líbil se mi jejich přístup ke vzdělávání a začal jsem se s nimi ztotožňovat. Když došlo na rozhodování, co půjdu studovat, měl jsem jasno. Rodiče mě v tomto ohledu hodně inspirovali a chtěl jsem, aby na mě byli pyšní, což se mi splnilo.*

2. Bylo něco, co tě negativně ovlivnilo během studia?

*Popravdě ne, věděl jsem do čeho jdu. Rodiče mě na většinu připravili a věděl jsem, s čím mám během studia počítat. Takže mě osobně nic negativně neovlivnilo. Něco mě určitě ovlivnilo, ale ne ve špatném slova smyslu. Jsem velice otevřený člověk a něco, co pro někoho může být negativní, tak pro mě ne, já si z dané situace převezmu myšlenku a jdu dál.*

3. Co tě nejvíce překvapilo při nástupu do zaměstnání? Na co jsi nebyl připravený?

*Popravdě, nejvíce mě překvapilo, kolik je administrativy. Nečekal jsem, že se hodně mého času bude týkat těchto věcí. Na toto mě studium určitě nepřipravilo. Zezačátku jsem byl v šoku, co vše se musí dodržovat, například o přestávkách nesmějí být otevřená okna, neustálý doprovod své třídy, ale na to si člověk hned zvykne a po pár týdnech ví. Což se u té administrativy říci nedá. I po 2 letech na škole snad každý týden přijde něco, o čem jsem v životě neslyšel.*

4. Jak se liší realita učitelské profese od tvé představy?

*Například, napadlo mě udělat pro žáky zajímavý program do hodiny, aby je téma více zajímalo, ale děti program nezajímal a jevíli takový nezájem, že jsem byl vážně zoufalý a*

*zklamaný. Ale nyní si z toho už nic nedělám, díky tomu vím, že ne o všem, co si učitel myslí, že je něco super, neznamená, že to bude super i pro žáky, to se týká i danému okruhu, co se ve třídě zrovna učí, tak pro učitele může být hrozně zajímavé, ale děti vůbec nemusí zajímat. A ještě dětská závist a zášť, děti jsou občas na ostatní velice zlí a dělají si hrozné naschvály.*

5. Je něco, čeho si se obával/a při nástupu do školy, ale nakonec tě to mile překvapilo?

*Tak nejvíce jsem se obával, jak mě děti přijmou a jestli budou mít respekt, který učitel musí mít. Před svojí první hodinou jsem byl tak nervozní, že jsem za cestu do práce propotil celou košili a v kabinetu před hodinou jsem se musel převlíkat. Avšak jak jsem vkročil do třídy, děti utichli a poslouchali mě, po našem seznámení se kolem mě věsili jako opičky a byly velice vstřícní, což je pro nového učitele určitě dobrý krok a na další hodiny už není tolik nervozní.*

6. Věnoval se ti někdo při tvém nástupu?

*Při mém nástupu se mi nikdo přímo nevěnoval. Neměl jsem žádného tutora nebo někoho, za kým bych mohl přijít. Avšak na mé škole jsou tak úžasní učitelé, kteří mi pomohli s čímkoliv jsem si nevěděl rady, což mi určitě pomohlo. Ale asi by bylo lepší kdybych měl jenom jednoho učitele, za kterým chodím se vším, s čím potřebuju pomoci, než každou hodinu chodit za učitelem, který má zrovna čas.*

7. Jaký pocit jsi měl z tvé adaptace?

*No celkový pocit nebyl špatný, avšak tutor by se mi hodil, ale nějak jsem to zvládl. Ale asi mám štěstí jak v kolektivu, ve kterém jsem a nedělal mi problém chodit za každým učitelem se svými problémy. Ale i přesto je adaptace velice náročná. Absolvent přijde do školy s představou, že vše půjde hladce a snadno, avšak realita je úplně jiná a je těžké přijít do „zaběhlého“ systému, který je ve škole daný. Jsem rád, že ty úplné začátky jsou za mnou, někdy to bylo opravdu těžké.*

8. Je něco, co ti v tvých začátcích chybělo?

*Mě asi přímo nic nechybělo, měl jsem plno lidí, o které se můžu opřít, a to je podle mě to hlavní.*

9. Co tě v tvé práci nejvíce motivuje a naopak demotivuje?

*Bude to asi vtipné, ale motivuje i demotivuje mě jedna stejná věc, a to děti. Být učitelem a vidět, jak se děti v mých hodinách dobře učí a jsou ukáznění a poslouchají mě, je to nejlepší. V tu chvíli cítím, že dělám něco dobře, a to mě pohání. Možnost pracovat s dětmi je pro mě naplňující. Avšak někdy některé děti jsou tak neukázněné a neposlouchají, že jsem z toho někdy opravdu zoufalý a nevím co dalšího mám udělat, aby přestaly a začaly mě poslouchat. A musím přiznat, že někdy to je těžké i s rodiči, není možné vyhovět všem a pak si někteří stěžují.*

10. Chceš ve své profesi setrvat dále?

*Popravdě nevím. Práce s dětmi mě baví, ale nedokážu si představit být učitelem celý život. Dokud jsem mladý a mám sílu, tak učitelem budu. Uvidíme, kdy přijde syndrom vyhoření. Jakmile přijde, tak se školou zřejmě končím.*

Učitelka Klaudie, Vysočina

1. Co tě vedlo k tomu studovat na pedagogické fakultě a stát se učitelem?

*Mám mladšího bráchu a ještě předtím, než byl na škole, tak jsem ho učila různé hry nebo číst. Když jsme byli spolu na škole, tak jsem mu se školou hodně pomáhala a bavilo mě ho učit. Ale když jsem se rozhodovala kam půjdu na školu, chtěla jsem jít na obchodku, ale tam jsem se nedostala, tak jsem šla studovat na učitelku.*

2. Bylo něco, co tě negativně ovlivnilo během studia?

*No, byla jsem hodně zklamaná, že jsem se na obchodku nedostala, ale studovat jsem prostě chtěla. I přesto, že jsem do školy nastoupila se záměrem si ji jenom „odchodit“, tak první*



*učitel, které jsem měla na hodině mě tak uchvátil, jak dokáže látku podat, řekla jsem si, že to zkusím a budu se snažit. Samozřejmě byly zkoušky, ze kterých jsem byla hrozně zdeptaná, ale nemyslím si že na jiných školách to bude jinak, prostě jsem se kousla a zvládla jsem to. Takže mě jinak nic negativně neovlivnilo, abych se na školu vykašlala.*

3. Co tě nejvíce překvapilo při nástupu do zaměstnání? Na co jsi nebyl připravený?

*Do školy jsem šla s tím ideálem, že mě děti budou neustále poslouchat, má příprava na výuku nebude časově náročná a vše půjde samo a hned. Ovšem jsem se hodně spletla, nečekala jsem, že moje práce bude nejvíce zabírat řešením problémů, které se ani netýkají výuky, což mě popravdě vůbec nebaví a vyčerpává.*

4. Jak se liší realita učitelské profese od tvé představy?

*Často výuka není o tom, co učím nebo jak to učím, ale občas můžu být vůbec ráda, že mě děti poslouchají. Nečekala jsem, že budu tolik „papírovat“ a řešit tolik věcí, které se vůbec netýkají výuky. Tohle mě vůbec nebaví a často jsem náladová, protože jdu do práce s tím, že chci něco nového naučit své žáky, a ne půlku dne prosedět v kabinetu nad papírama. Také jsem si nebyla jistá, jak bude probíhat veškerá komunikace s rodiči, protože během studia ohledně tohoto nepadlo ani slovo, například jak je správné reagovat, když si přijde rodič na něco stěžovat a to je opravdu nepříjemné.*

5. Je něco, čeho si se obával/a při nástupu do školy, ale nakonec tě to mile překvapilo?

*Myslím, že každý nový učitel se nejvíce obává nové školy, nového prostředí a hlavně nových dětí. U mě bylo vše nakonec super, čekala jsem, že ostatní učitelé se mnou nebudou chtít komunikovat a děti na mě nebudou vůbec reagovat dobře. Naštěstí to bylo vše naopak a všichni, jak s učiteli, tak se žáky jsme si sedli.*

6. Věnoval se ti někdo při tvém nástupu?

*Ano, první den mi ředitelka přidělila jednu učitelku, která si se mnou prošla celou školu a něco rychle vysvětlila a zasvětila mě do celkového dění. Za to jí jsem velice vděčná, jak paní ředitelce, tak Elišce, že mi pomohla v mých začátcích.*

7. Jaký pocit jsi měl z tvé adaptace?

*Takhle, z lidí a z dětí jsem měla dobrý pocit, všichni vesměs spolupracovali. Avšak tolik práce, co musím za celý den v práci stihnout, je šílené. Kolikrát jsem ve škole byla do večera nebo doma jsem pracovala do noci, abych stihla vše na další den nebo týden dopředu. Určitě je adaptace velice náročná a uvádějící učitel je klíčem k úspěchu. Kdybych Elišku (uvádějící učitelka) nedostala, asi už druhý den do školy nepřijdu.*

8. Je něco, co ti v tvých začátcích chybělo?

*Občas mi chyběla motivace vůbec ráno vylézt z postele, když jsem věděla, co vše musím do večera stihnout, je to práce opravdu náročná. Určitě by mi pomohlo, kdyby mě ostatní učitelé brali do svých hodin, abych si dokázala představit, jak probíhá jejich výuka, občas mi přišlo, že má hodina neměla hlavu ani patu.*

9. Co tě v tvé práci nejvíce motivuje a naopak demotivuje?

*Nejvíce mě na práci motivuje pracovat s dětmi, děti mám hodně ráda a ráda je učím novým věcem. Určitě mě motivuje i náš kolektiv, s většinou kolegů si rozumím a dokážeme se spolu bavit jak o školských věcech tak i o těch „lidských“. Naopak nejvíce mě demotivuje, jak se občas děti chovají, dokáží být velice zákeřné. Neustálé řešení jejich kázně nebo jiných přestupků je vyčerpávající. Občas jsou utrhnuté jak ze řetězu a není nic co by je zklidnilo, v hodinách kolikrát vůbec neposlouchají. Někdy z toho jsem vážně zoufalá.*

10. Chceš ve své profesi setrvat dále?

*Nevím. Na pár dalších let asi ano, ale maximálně do čtyřiceti. Děti jsou úžasné, ale občas mi z nich tak třeští hlava, že si nedokážu představit, že to dokážu trpět třeba v padesáti.*

### **Výsledky narativních rozhovorů**

Výsledky rozhovorů ohledně motivace se shodují s výsledky studentů v dotaznících. Pro většinu je velice motivační pracovat s dětmi, avšak paradoxem je, že respondenti zvolili zároveň děti a jejich špatné chování jako nejvíce demotivační.

I přesto, že práce s dětmi je motivační, není tak motivační, aby respondenti vydrželi být učiteli celý život. Sice pro většinu respondentů je práce s dětmi naplňující, avšak profese učitele je i velice psychicky náročná a hrozí syndrom vyhoření, který může vést k odchodu z profese.

Pro začínající učitele je problém s velkým objemem administrativy, o kterém jako studenti nevěděli.

Překvapující je i fakt, že začínající učitelé zmínili i o komunikaci s rodiči, která pro ně někdy není příjemná a je těžké, jak správně reagovat, jelikož během studia se tato komunikace nijak neučí. Avšak pro studenty komunikace s rodiči není nijak demotivační. Zde je krásně vidět realita učitelské profese, kdy studenti tuto oblast nijak neřeší, avšak až se dostanou k profesi, bude to pro ně překvapením.

### **3.5. Vyhodnocení předpokladů**

V této kapitole se budeme zabývat vyhodnocením předpokladů, které směřovaly k zodpovědění cíle mé bakalářské práce.

Cílem práce bylo zjistit druh motivace studentů 3. ročníku bakalářského studia a 3. ročníku magisterského studia, která je vede k volbě a výběru učitelské profese. Dále cílem práce bylo zjistit motivaci začínajících učitelů. Průzkum byl tedy zaměřen na okolnosti volby studia, výhod a nevýhod učitelské profese, její prestiže aj.

K dosažení těchto cílů jsem si stanovila následující předpoklady.

Předpoklad č. 1 je, že pro většinu studentů je nejvíce motivační na pozici učitele pracování s dětmi.

Předpoklad č. 2 je, že maximálně pro 30 % studentů nebyla volba č.1 jít na pedagogickou fakultu.

Předpoklad č. 3 je, že maximálně 30 % studentů ovlivnilo pro studium dosažené vzdělání rodičů.

Tyto 3 předpoklady se vztahují na studenty bakalářských a magisterských oborů.

Předpoklad č. 4 je, že pro oba dotazované učitele bylo/je těžké se na škole adaptovat.

Předpoklad č. 5 je, že alespoň pro jednoho učitele je velice demotivační špatné chování žáků a jejich nepozornost v hodinách.

Poslední dva předpoklady se vztahují na začínající učitele na základní škole.

Stanovené předpoklady byly zjištěny pomocí dotazníkového šetření, dotazník byl anonymní, jednalo se o dotazník. Dále jsme tyto předpoklady zjišťovali pomocí rozhovorů. Tyto metody směřovaly k naplnění stanoveného cíle bakalářské práce.

Předpoklad č. 1

Předpoklad byl, že pro většinu studentů je nejvíce motivační na pozici učitele pracování s dětmi.

Tento předpoklad byl stanovený k otázce č. 11, kde měli studenti seřadit odpovědi od nejvíce motivující po nejméně motivující. Avšak studenti bakalářského studia jako nejvíce motivující zvolili odpověď pracovat se žáky, kterou zvolilo 7 studentů (26 %), i přesto tuto odpověď nezvolila většina (více než 50 %) studentů. Jako velice motivační zvolilo odpověď předávat své zkušenosti 8 studentů (30 %). Jako spíše motivační zvolilo odpověď stálý příjem 7 studentů (26 %). Jako motivující zvolilo odpověď pracovní doba 9 studentů (33 %). Jako méně motivující zvolilo odpověď další vzdělávání 8 studentů (30 %). Nejméně motivující odpověď prestiž profese zvolilo 10 studentů (37 %).

Studenti magisterského studia také zvolili odpověď pracovat se žáky jako nejvíce motivující, tak tuto odpověď nezvolila většina studentů, zvolilo ji 8 studentů (38 %). Jako velice motivující zvolilo odpověď předávat své zkušenosti 9 studentů (42 %). Jako spíše motivující zvolilo odpověď stálý příjem 7 studentů (33 %). Jako motivující zvolilo odpověď další vzdělávání 7 studentů (33 %). Jako méně motivující zvolilo odpověď pracovní doba 8 studentů (33 %). Odpověď, která nejméně motivuje je prestiž profese, kterou zvolilo 7 studentů (33 %).

Z toho zjištění jsme zjistili, že i přesto, že jako nejvíce motivační zvolili studenti pracování s dětmi, tuto odpověď zvolilo celkem pouze 31 % studentů. Což se nedá považovat za většinu. Čímž se stanovený předpoklad nepotvrdil.

#### Předpoklad č. 2

Předpokladem bylo, že maximálně pro 30 % bakalářských a magisterských studentů nebyla volba číslo 1 jít na pedagogickou fakultu.

Studentů bakalářského studia, pro které bylo jít na pedagogickou fakultu jako hlavní volba je 19 (40 %). Naopak pro 8 studentů (16 %) jít na pedagogickou fakultu nebyla první možnost. Studentů magisterského studia, pro které bylo jít na pedagogickou fakultu jako hlavní volba je 16 (33 %). Naopak pro 5 studentů (11 %) toto nebyla hlavní volba. Celkem tedy pro 35 studentů (76 %) byla hlavní volba jít na pedagogickou fakultu. Čímž tedy při součtu pro 13 studentů (24 %) nebyla hlavní volba jít na pedagogickou fakultu.

Z toho zjištění je zřejmé, že předpoklad č. 2 se průzkumným šetřením potvrdil.

#### Předpoklad č. 3

Předpokladem bylo, že maximálně 30 % studentů bakalářského a magisterského studia ovlivnilo pro studium dosažené vzdělání rodičů.

Průzkumným šetřením bylo zjištěno, že celkem 13 studentů (26 %) ovlivnilo dosažené vzdělání rodičů k tomu, aby šli studovat na vysokou školu. Z toho je 7 studentů (14 %) dotazovaných bakalářského studia a 6 studentů (12 %) magisterského studia. Odpověď

„ne“ zaškrtnulo celkem 26 studentů ze všech dotazovaných. 15 studentů (31 %) bakalářského studia a 11 studentů (23 %) magisterského studia. Odpověď „nevím“ zvolilo celkem 9 studentů. 5 studentů (10 %) z bakalářského studia a 4 studenti (8 %) z magisterského studia.

Z tohoto zjištění, je zřejmé, že předpoklad č. 3 se průzkumným šetřením potvrdil.

#### Předpoklad č. 4

Předpokladem bylo, že pro oba dotazované učitele bylo těžké se na škole adaptovat.

Narativními rozhovory bylo zjištěno, že pro začínající učitelé bylo těžké se na škole adaptovat. Oba dotazovaní měli štěstí na kolektiv, který jim v začátcích velice pomohl. Avšak nevěděli, kolik práce za profesí učitele opravdu stojí. Jedna z dotazovaných při svém nástupu dostala uvádějícího učitele, který ji v jejich začátcích určitě pomohl. Druhý dotazovaný neměl možnost uvádějícího učitele, ale naštěstí ve škole je velmi vstřícný kolektiv, který mu hodně pomohl. Oba dotazovaní se shodli na tom, že je to pro učitele nejtěžším obdobím. Začínající učitel jde do školy s nějakou představou a realita učitelské profese je zcela jiná.

Z tohoto zjištění je zřejmé, že se předpoklad č. 4 tímto potvrdil.

#### Předpoklad č. 5

Předpokladem bylo, že alespoň pro jednoho učitele je velice demotivační špatné chování žáků a jejich nepozornost v hodinách.

Narativními rozhovory bylo zjištěno, že pro oba začínající učitele je velice demotivační špatné chování žáků a jejich nepozornost v hodinách. Dle slov jednoho ze začínajících učitelů: *„Možnost pracovat s dětmi je pro mě naplňující. Avšak někdy některé děti jsou tak neukázněné a neposlouchají, že jsem z toho někdy opravdu zoufalý a nevím co dalšího mám udělat, aby přestaly a začaly mě poslouchat.“* I druhá učitelka uvádí, že jí velice demotivuje chování žáků. Neustálé řešení jejich kázně a jiných přestupků nebo například, kdy učitelku v hodinách vůbec děti neposlouchají, považuje za velice demotivační.

Z tohoto zjištění je zřejmé, že se předpoklad č. 5 tímto potvrdil.



### 3.6. Závěr

Vnímání učitelské profese studenty, ale také učiteli, zaznamenalo výrazný posun směrem k negativním stránkám profese. Učitelská profese je dnes učiteli i studenty mnohem více vnímána jako duševně a fyzicky náročná profese v obtížných podmínkách (kázeň žáků) s neodpovídajícím finančním ohodnocením a s nepochopením veřejnosti (rodičů).

Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, a to z části teoretické a z části praktické. Teoretická část objasňuje pojmy, které se váží k učitelské profesi a začínajícímu učiteli, zejména teorii učitelské profese, volbu učitelské profese, fáze učitelské profese, roli učitele, školy jako takové, ale také mýty o učitelské profesi, postavení učitele ve společnosti, prestiž učitelské profese, dále motivaci a demotivaci k učitelské profesi, pracovní spokojenost učitelů a zvládání zátěže v učitelské profesi. Na základě těchto teoretických poznatků byl stanoven cíl diplomové práce a bylo provedeno průzkumné šetření

Cílem mé bakalářské práce bylo zjistit druh motivace studentů bakalářského studia na pedagogické fakultě v Olomouci, dále motivaci studentů magisterského studia na pedagogické fakultě v Brně, která je vede k volbě a výkonu učitelské profese. V neposlední řadě zkoumám motivaci absolventů, nebo-li začínajících učitelů na základních školách, která je též vedla k výkonu učitelské profese.

Průzkum byl tedy zaměřen zejména na okolnosti volby studia učitelství, hodnocení výhod a nevýhod učitelské profese, prestiže učitelské profese atd. Průzkum byl uskutečněn pomocí metody dotazování a rozhovoru. Praktická část bakalářské práce se tedy věnuje interpretaci a srovnání výsledků dotazníkového šetření a vyhodnocení stanovených předpokladů.

Cíl mé bakalářské práce byl naplněn, jeho úkolem bylo zjistit, co nejvíce motivuje studenty a začínající učitele na profesi učitele.

Byla ověřena platnost stanovených hypotéz, které se týkaly motivace k profesi a volby studia na pedagogické fakultě u studentů a následně hypotéz, které se týkaly adaptace a demotivačních faktorů u začínajících učitelů.



Byl proveden rozhovor se dvěma začínajícími učiteli a dále dotazníkové šetření se studenty pedagogických fakult.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že nejsilnějším motivem pro volbu studia na pedagogické fakultě je příprava na učitelskou profesi (zájem pracovat s dětmi, možnost je formovat a předávat jim své zkušenosti). To samé vyplynulo i z rozhovorů se začínajícími učiteli.

Největším úskalím při zpracování praktické části bakalářské práce bylo zprostředkované rozdání dotazníků studentům magisterského studia. Jelikož jsem měla známého, se kterým jsem se domluvila, že dotazníky rozdá ve své třídě, ale bohužel z neznámého důvodu přestal komunikovat a na poslední chvíli jsem musela shánět studenty jinde. Naštěstí se mi poštěstilo a vše se stihlo. Samozřejmě dotazníkové šetření je snadnější, chyběla mi přímá vazba s respondenty, alespoň byla možnost dvou rozhovorů, za co jsem vděčná.

Zajímavé informace by v budoucnu pak mohlo přinést porovnání současných výsledků s výsledky získanými testováním učitelů, kteří tuto práci již několik let vykonávají.

Lze konstatovat, že problematika motivace budoucích učitelů k výkonu učitelské profese není dostatečně vzata v úvahu, co se týče teoretické roviny. Odborná literatura by se mohla motivaci studentů učitelství a zároveň také potřebám začínajících učitelů i jejich vztahovým rovinám více věnovat a podat o nich ucelenější přehled.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, Michael a Stephen TAYLOR. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy* : 13. vydání. Přeložil Martin ŠIKÝŘ. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

BURDOVÁ, Eva a kol., *Začínající učitel*, Národní institut pro další vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7578-012-6

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

HAJER, Miroslav a Lenka HAJEROVÁ MÜLLEROVÁ. *Úvod do personálního managementu a vedení lidí v organizaci: modul Vedení lidí*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7044-859-5.

HORVÁTHOVÁ, Petra, Jiří BLÁHA a Andrea ČOPÍKOVÁ. *Řízení lidských zdrojů: nové trendy*. Praha: Management Press, 2016. ISBN 978-80-7261-430-1.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-830-6.

PAUKNEROVÁ, Daniela. *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Manažer. ISBN 80-247-1706-9.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

ŠAFRÁNKOVÁ, Jana Marie a Martin ŠIKÝŘ. *Perspektivy rozvoje lidského potenciálu: výzvy současné praxe řízení lidských zdrojů*. Ostrava: Key Publishing, 2017. Monografie (Key Publishing). ISBN 9788074182792.

VETEŠKA, Jaroslav. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. [Praha]: Česká andragogická společnost, 2013. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-905460-0-4.

ZÁKONY PRO LIDI: *Zákon 561/2004 Sb Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [online]. ©2004 - [citováno 2021-10-02] : Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3>

ZÁKONY PRO LIDI: *Zákon 563/2004 Sb Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* [online]. ©2004 - [citováno 2021-10-02] : Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

